

**CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA  
MARIA DE LURDES ROCHA DA SILVA**

**CEGUEIRA, LITERATURA E IDENTIDADE: MODOS DE VER**

Juiz de Fora  
2018

**MARIA DE LURDES ROCHA DA SILVA**

**CEGUEIRA, LITERATURA E IDENTIDADE: MODOS DE VER**

Dissertação apresentada ao Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, CES/JF, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Literatura Brasileira. Linha de pesquisa: Literatura Brasileira: tradição e ruptura.

Orientador: Prof. Dr. Édimo de Almeida Pereira.

Juiz de Fora  
2018

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca CES/JF – CES/JF**

S586

Silva, Maria de Lurdes Rocha da,  
Cegueira, literatura e identidade: modos de ver / Maria de Lurdes  
Rocha da Silva, orientador Édimo de Almeida Pereira.- Juiz de Fora : 2018  
100 p.

Dissertação (Mestrado – Mestrado em Letras: Literatura  
brasileira) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, 2018.

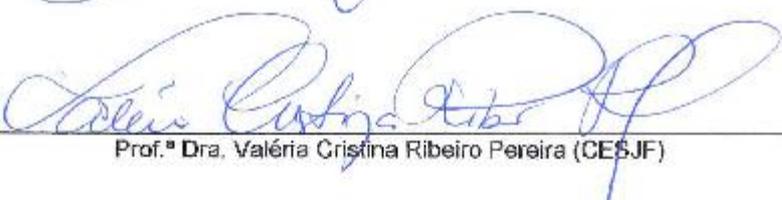
1. Afrodescendência. 2. Cegueira. 3. Identidade. 4. Jorge  
Fernando dos Santos. 5. Literatura Brasileira. I. Pereira, Édimo de Almeida,  
orient. II. Título.

CDD: B869.1

SILVA, Maria de Lurdes Rocha da.  
**Cegueira, literatura e identidade: modos de ver.** Dissertação apresentada ao Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, CES/JF, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Literatura Brasileira. Linha de pesquisa: Literatura Brasileira: tradição e ruptura, realizada no 1.º semestre de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Edimo de Almeida Pereira (CESJF)

  
Prof.ª Dra. Valéria Cristina Ribeiro Pereira (CESJF)

  
Prof.ª Dra. Gislene Teixeira Coelho (IF-SUDESTE-MG)

Examinada em: 21/03/2018.

Dedico com imenso amor aos meus pais,  
Carlos (*in memoriam*) e Loudy.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em seu infinito amor, por ter me dado forças nos momentos difíceis, para superar as dificuldades e seguir em frente.

Agradeço ao Professor Doutor Édimo de Almeida Pereira, orientador desta dissertação, pela orientação sensível e segura da pesquisa, pela leitura perspicaz do texto, pelos conhecimentos transmitidos, pela paciência, pelas palavras de incentivo, generosidade e confiança com que sempre acolheu meu trabalho durante a pesquisa.

À Coordenadora do Mestrado, Professora Doutora Moema Rodrigues Brandão Mendes, pelo acolhimento e atenção.

Às Professoras Doutoras Valéria Cristina Ribeiro Pereira e Gislene Teixeira Coelho, pelas contribuições e sugestões durante a qualificação e a defesa.

A minha mãe, pelo apoio em todos os momentos.

A minha família, pelo amor e incentivo, e por me fazer seguir em frente.

Ao amigo Marcio Fagundes, pela competente contribuição, por me ajudar a iniciar esse trabalho e por acreditar em mim.

À amiga Lana Dias, pelas colaborações no início do processo.

A todos os professores do mestrado, que muito contribuíram com a minha formação.

À amiga Rita de Cássia Florentino Barcelos, pela força e apoio em todos os momentos, sempre presente na minha trajetória do mestrado, me incentivando e sempre pronta a me ajudar.

Às amigas do mestrado, Elizete Ritti, Luiza Albuquerque, pelo apoio e amizade.

Aos meus colegas do mestrado, pelos momentos enriquecedores de estudo e amizade compartilhados.

À Tatiana, pelas contribuições.

À Elza Ribeiro de Araújo, Diretora da Escola Municipal Nagib Félix Cury, pela amizade e apoio durante a pesquisa.

Aos amigos e colegas por me incentivarem.

A todos, o meu muito obrigada.

Todos têm medo da opinião (ou visão) do  
outro, todos deixam de ver (e ter opinião).  
É um caso de cegueira social.

(Afonso Romano de Sant'Anna)

## RESUMO

SILVA, Maria de Lurdes Rocha da. **Cegueira, literatura e identidade**: modos de ver. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Letras). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

Este trabalho dissertativo visa apresentar à comunidade acadêmica e à crítica literária especializada uma leitura crítica da crônica intitulada **O cego de Ipanema**, de Paulo Mendes Campos, e do conto **As cores no mundo de Lúcia** (2010), de Jorge Fernando dos Santos, investigando a estética adotada por ambos os escritores mineiros, como meio para a recuperação dos respectivos discursos identitários do cego e do afrodescendente a partir do enquadramento destes discursos, considerados minoritários, e postos à margem da realidade social. Considerando a complexidade da temática que o *corpus* literário objeto de estudo deste trabalho encerra, incluindo-se discussões referentes ao âmbito da Literatura infantil, constata-se a importância da utilização de um referencial teórico transdisciplinar que reúna as contribuições de pesquisadores de variadas áreas do conhecimento. Para tanto, de maneira a embasar a investigação proposta, foram selecionadas as obras de autores como Stuart Hall, Sigmund Freud, Nelly Novaes Coelho, Afonso Romano de Sant'Anna, Peter Ludwig Berger, Jaime Ginzburg, dentre outros. Tendo em vista a reflexão teórica suscitada pelas obras dos mencionados escritores, busca-se a apresentação dos resultados decorrentes de uma visão panorâmica da crônica e do conto em questão, neles identificando aspectos relativos à diversidade étnica, à formação e à recuperação dos discursos identitários do cego e do afrodescendente, presentes nos domínios da sociedade e da Literatura Brasileira.

Palavras-chave: Afrodescendência. Cegueira. Identidade. Jorge Fernando dos Santos. Literatura Brasileira. Paulo Mendes Campos.

## ABSTRACT

This dissertation aims to present to the academic community and specialized literary criticism a critical reading of the chronicles entitled **O cego de Ipanema**, by Paulo Mendes Campos, and the tale **As cores no mundo de Lúcia**, by Jorge Fernando dos Santos, investigating the aesthetics adopted by both writers from Minas Gerais, as a means towards the recovery of the respective identity discourses of the blind and Afrodescendant from their framing as minority discourses, placed on the margins of the social reality as experienced by its enunciators. Considering the complexity of the topic that the literary corpus - which is the subject of this study - presents, including discussions regarding the scope of children's literature, it is important to use a transdisciplinary theoretical framework that can bring together the contributions of researchers from various fields of knowledge. To this end, the works of authors such as Stuart Hall, Sigmund Freud, Nelly Novaes Coelho, Afonso Romano de Sant'Anna, Peter Ludwig Berger, Jaime Ginzburg, among others, were selected. In view of the theoretical reflection evoked by the works of the mentioned writers, the results of a panoramic view of the chronicle and the story in question are sought, identifying aspects related to ethnic diversity, formation and the recovery of the identity discourses of the blind and Afrodescendant, present in the domains of Brazilian society and literature.

Keywords: Afrodescendence. Blindness. Identity. Jorge Fernando dos Santos. Brazilian Literature. Paulo Mendes Campos.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 UM OLHAR SOBRE A TEORIA DA CRÔNICA E DO CONTO COMO GÊNEROS LITERÁRIOS.....</b>	<b>16</b>
2.1 A CRÔNICA E AS NOTÍCIAS DO COTIDIANO.....	19
2.2 O CONTO E A LITERATURA INFANTIL.....	23
2.3 O QUE É LITERATURA INFANTIL.....	27
<b>3 CEGUEIRA, AFRODESCENDÊNCIA E IDENTIDADE.....</b>	<b>42</b>
3.1 OS DISCURSOS E A SUA ORDEM.....	55
3.2 A CEGUEIRA NO DISCURSO SOCIAL E LITERÁRIO.....	58
3.3 AFRODESCENDÊNCIA NO DISCURSO SOCIAL E NA LITERATURA.....	70
<b>4 CEGUEIRA, AFRODESCENDÊNCIA E IDENTIDADE: modos de ver.....</b>	<b>77</b>
4.1 A IDENTIDADE DO CEGO NA CRÔNICA O CEGO DE IPANEMA.....	77
4.2 ASPECTOS IDENTITÁRIOS DO CEGO E DO AFRODESCENDENTE NO CONTO AS CORES NO MUNDO DE LÚCIA.....	83
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É preciso depois de ver, desver para que o real se realize.

(Afonso Romano de Sant'Anna)

O presente estudo busca trabalhar as questões acerca da diversidade identitária do cego e do afrodescendente, os quais, na condição de enunciadores de discursos identificados como minoritários, protagonizam tempos de embate pelo reconhecimento da própria existência e da afirmação de seus direitos e de suas diferenças, por intermédio da ação de movimentos individuais e coletivos no âmbito das sociedades contemporâneas.

Tendo como *corpus* literário a crônica **O Cego de Ipanema**, de Paulo Mendes Campos (1960) – que narra o cotidiano de um cego em uma grande cidade brasileira – e o conto inscrito no livro intitulado **As cores no mundo de Lúcia**, de Jorge Fernando dos Santos (2010), o qual – inserido no universo da Literatura infantil – narra a história da protagonista Lúcia, uma menina cega e negra – o percurso de ações propostas para este trabalho dissertativo, além de reapresentar à crítica literária e à comunidade acadêmica o nome de Paulo Mendes Campos, traz à baila o nome de Jorge Fernando dos Santos, escritor contemporâneo, cuja obra ainda se encontra, de certo modo, fora da chamada literatura canônica.

Vale salientar que os autores mencionados são mineiros. Paulo Mendes Campos nasceu em Belo Horizonte, em 1922 e faleceu em 1991, tendo vivido a maior parte de sua vida na cidade do Rio de Janeiro. Como cronista, foi um dos responsáveis pelo prestígio que o gênero ganhou no país nos anos 1950-1960. Marcada pelo humor e pelo lirismo, sua obra – na qual se incluem livros como **O cego de Ipanema** (1960), **Homenzinho na ventania** (1962), **O colunista do morro** (1965) – permaneceu esgotada durante anos<sup>1</sup>. Por sua vez, o escritor, compositor e jornalista Jorge Fernando dos Santos também nasceu em Belo Horizonte e publicou 37 livros, com destaque para a Literatura infantil. Dentre os livros do autor, **Palmeira seca** (1991) recebeu o Prêmio Guimarães Rosa de romance. **O rei da rua** (1993), outra obra do escritor, e **Palmeira seca** (1991) foram objeto de adaptação para minisséries de televisão.

---

<sup>1</sup> Biografia disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br>>. Acesso em: 05 maio 2016.

Isto posto, salientamos, na sequência, que a investigação e a tentativa de compreensão dos aspectos teóricos em torno das temáticas da diversidade e da identidade são importantes para o desenvolvimento deste trabalho de dissertação já nas primeiras linhas do anúncio de sua realização. Dessa maneira, é válido considerarmos alguns posicionamentos teóricos a respeito dos dois temas referidos.

Evidenciamos, por um lado, o fato de que a sociedade considera os cegos como enunciadores de um discurso característico de uma denominada **minoria cognitiva**, e que as possibilidades de construção da identidade das pessoas cegas ainda demandam um amadurecimento quando confrontadas com o que poderíamos tomar como sendo as condições necessárias para o estabelecimento de uma individualidade plena, a despeito da persistência desse grupo de indivíduos em querer se fazer notar e ser reconhecido pela alteridade que os cerca.

Vale ressaltarmos, nesse sentido, a reduzida quantidade de reflexões teóricas produzidas por indivíduos que experienciam a condição de cegos, ou seja, que possam se manifestar diretamente do interior da realidade vivenciada por alguém que é desprovido do sentido da visão. De certo modo, o mesmo não ocorre no que tange ao percurso teórico de indivíduos envolvidos com a temática da afrodescendência, o que, contudo, não faz com que o afrodescendente deixe de ser observado também como uma **minoria cognitiva** frente aos discursos de grupos considerados hegemônicos no âmbito das sociedades contemporâneas. Tal conceito de **minoria cognitiva** é de autoria de Peter Ludwig Berger (1996), desenvolvido na obra **Um rumor de anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural**, que, em linhas aqui genericamente expostas, o define como um grupo de pessoas cuja visão do mundo difere significativamente da visão generalizada em sua sociedade e simplesmente aceita como tal (BERGER, 1996, p. 26).

De acordo com o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2006), no livro intitulado **A identidade cultural na pós-modernidade**, na modernidade, a diferença é uma característica inerente às relações entre os seres. Da mesma forma, dentro de uma nova ordem social, a modernidade dissemina um ato coletivo de desconstrução e de reconstrução de uma dimensão política da diversidade, dos processos de diferenciação e de ampliação das possibilidades culturais. Ainda segundo o teórico, considerando a dimensão sociológica da identidade, esta “[...] preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p.11, grifos do autor). Hall (2006) considera o fato de que o indivíduo projeta a

si mesmo nessas identidades culturais, ao mesmo passo em que internaliza seus significados e valores, fazendo-os parte de si mesmo. Isso contribuiria para o alinhamento de nossos próprios sentimentos com os denominados “lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural” (HALL, 2006, p. 12).

A personagem Lúcia, da obra **As cores no mundo de Lúcia**, de Jorge Fernando dos Santos (2010), como já revelamos, é uma criança negra e cega. Trata-se de uma menina alegre e comunicativa que se interessa por tudo à sua volta. Lúcia demonstra saber interpretar as cores como ninguém, por meio da experimentação das mais variadas sensações e, com isso, parece celebrar a vida como um verdadeiro presente. Talvez, poderíamos afirmar que, na sua inocência de criança, a personagem não perceba a existência de preconceitos e de discursos excludentes em relação à diversidade por ela representada.

Em contrapartida, o personagem da crônica **O cego de Ipanema**, de Paulo Mendes Campos (1960), é um adulto cego que vive em uma cidade metropolitana. O ambiente sofisticado do bairro de Ipanema, no Rio de Janeiro, é o pano de fundo para a narrativa de um personagem que, segundo o autor, apresenta rosto elevado, passo firme e olhos esvaziados, sem expressão, e de uma tímida elegância. Seja pela experiência de vida ou pela constante invisibilidade imposta pelo preconceito da sociedade para com a diversidade, o personagem cultiva uma solidão, um inexplicável desamparo, e uma aparente incerteza.

Nesse sentido, vale sinalizarmos que os autores dos textos literários que constituem o *corpus* em análise neste trabalho dissertativo parecem dar margem ao desenvolvimento de uma linha de investigação que caminha na direção da valorização das subjetividades das minorias cognitivas.

Neste trabalho de dissertação, apresentamos a proposta de uma leitura crítica das narrativas de Paulo Mendes Campos e de Jorge Fernando dos Santos com o objetivo de rerepresentar o contista Jorge Fernando à crítica literária e à comunidade acadêmica, visto que este escritor ainda está fora dos quadros da chamada literatura canônica. Já Paulo Mendes Campos, a despeito de sua dedicação à produção poética, tornou-se um escritor canônico devido à sua produção como cronista. Mineiro de nascença, o referencial para sua criação literária é, contudo, marcadamente carioca.

A respeito da cegueira, o poeta e ensaísta Afonso Romano de Sant’Anna (2006), na obra intitulada **A cegueira e o saber**, ressalta que o século XX se

constituiu também de uma visualidade cega, muitas vezes retratada na arte. De acordo com Sant'Anna (2006, p. 29), “O desafio é ver com novos olhos, com um terceiro olhar o século XX e analisar aí as astúcias do ‘homem cego’ que, paradoxalmente, pretende ter um ultra-olhar, mas que não vê o óbvio”.

É na busca da descrição e da análise das diferentes representações do indivíduo cego, impressas na Literatura Brasileira, que desenvolvemos esta dissertação, ressaltando, porém, que não se trata de um trabalho marcado por julgamentos de valores, visto considerarmos o fato de que o (a) escritor(a), de modo geral, retrata a realidade experimentada em seu tempo. Inserido no contexto de reflexão, proporcionado pela Linha de Pesquisa Literatura Brasileira: tradição e ruptura, do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Letras, do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF), este trabalho de dissertação almeja a análise e a compreensão de determinados discursos que, ao longo da nossa história, contribuíram e vêm contribuindo para o reconhecimento ou a negação dos direitos políticos, civis e sociais dos indivíduos com necessidades especiais, caso específico dos cegos, ou de indivíduos de matriz étnica afro-brasileira, tomando por base a ficção inscrita nos textos literários que constituem o *corpus* acima mencionado.

Para dar base teórica às investigações suscitadas a partir da leitura crítica desse *corpus* literário, adotamos, em um viés transdisciplinar, os pressupostos e lições dos seguintes autores e suas respectivas obras: Stuart Hall, **A identidade cultural na pós-modernidade** (2003), Peter Ludwig Berger, **Um rumor de anjos** (1996), Affonso Romano de Sant'Anna, **A cegueira e o saber** (2006), Nelly Novaes Coelho, **Literatura Infantil** (2000), Massaud Moisés, **A criação literária** (1999), dentre outros.

Desse modo, após as linhas desta introdução, na seção de número 2, intitulada **Um olhar sobre a teoria da crônica e do conto como gêneros literários**, investigamos as principais características de cada um desses gêneros narrativos modernos; na seção 3, **Cegueira, afrodescendência e identidade**, abordamos as formas de representação da cegueira e da afrodescendência no discurso social e literário; na seção de número 4, que recebe o título de **Cegueira, afrodescendência e identidade: modos de ver**, analisamos a representação da afrodescendência e da cegueira por meio da elaboração estética presente especificamente na escrita de Paulo Mendes Campos e de Jorge Fernando dos Santos, nas obras que compõem o *corpus* literário deste trabalho de dissertação.

Finalmente, apresentamos nossas **CONCLUSÕES** na quinta e última seção, que se faz seguida das **REFERÊNCIAS** e do **ANEXO**.

## 2 UM OLHAR SOBRE A TEORIA DA CRÔNICA E DO CONTO COMO GÊNEROS LITERÁRIOS

Para ver além da banalidade, o cronista vê a cidade com os olhos de um bêbado ou de um poeta: vê mais do que a aparência, e descobre, por isso mesmo, as forças secretas da vida.

(Paulo Mendes Campos)

A presente seção se justifica pela necessidade de investigarmos a delimitação das fronteiras que definem e diferenciam os gêneros narrativos crônica e conto. Esse quadro se estabeleceu a partir dos nossos primeiros contatos com a crônica **O cego de Ipanema** (1960), durante a elaboração do pré-projeto de pesquisa apresentado na seleção discente para o Programa de Mestrado em Letras do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF). Por outro lado, a obra **As cores no mundo de Lúcia** (2010), da qual tomamos conhecimento durante o primeiro semestre letivo neste mesmo programa de Pós-graduação, enquadra-se como gênero narrativo conto, vinculado às especificidades da Literatura Infantil.

Acerca dos gêneros literários, é preciso remontarmos à histórica classificação inaugurada pelo filósofo grego Aristóteles (2011), em sua obra **Poética**<sup>2</sup>. De acordo com Lígia Militz Costa (1992), na obra intitulada **A poética de Aristóteles**, o ateniense classificou os gêneros de acordo com o conteúdo específico de cada um. A tragédia e a epopeia imitariam os homens considerados de caráter elevado por meio de uma linguagem nobre, formal e erudita. Já a comédia funcionaria tal como o que hoje chamamos entretenimento, ou seja, imitaria o homem concebido como inferior e priorizaria o cômico gerado pela condição humana. Aristóteles introduz, dessa maneira, uma nova visão sobre a literatura (COSTA, 1992, p. 22).

De fato, em **Poética** (2011), Aristóteles se dispusera a

[...] tratar da poética ela mesma, bem como de suas formas e do poder de cada uma delas; da construção da narrativa necessária à excelência e beleza da criação poética, da quantidade e natureza das partes desta e igualmente dos outros aspectos relativos a essa investigação, começando, naturalmente, pelos primeiros princípios (ARISTÓTELES, 2011, p. 39).

---

<sup>2</sup> Pode-se notar que toda a poética se origina principalmente da imitação. Esta é natural do homem, instintiva desde a infância, e nisso o ser humano se distingue de todos os outros seres vivos, já que é através da imitação que o homem desenvolve seus primeiros conhecimentos e sente prazer em aprender e imitar (ARISTÓTELES, 2011).

Abordando, dentro de sua proposta, os tipos de imitação<sup>3</sup> conhecidos à sua época, Aristóteles estabelece uma divisão dos mesmos entre aqueles cuja materialização se dava por meio da encenação – a tragédia e a comédia – e outros por meio da métrica, ou seja, a epopeia. Segundo o filósofo, “a poesia épica e a trágica, bem como a cômica, a ditirâmica<sup>4</sup> e a maioria da interpretação com flauta e instrumentos de cordas dedilhados são todas, encaradas como um todo, tipos de imitação” (Aristóteles, 2011, p. 39).

Aristóteles ocupou-se da tragédia, conceituando-a como sendo a

[...] imitação de uma ação séria, completa, que possui certa extensão, numa linguagem tornada agradável mediante cada uma de suas formas em suas partes, empregando-se não a narração, mas a interpretação teatral, na qual [os atores], fazendo experimentar a compaixão e o medo, visam à purgação desses sentimentos (ARISTÓTELES, 2011, p. 49).

A tragédia é a imitação de uma ação de homens de elevado caráter, completa e de certa extensão de tempo. Não se efetua por narrativa, não apresenta interferência do narrador, mas pelo aumento do número de atores, pela interpretação teatral; pelo ritmo, pelo canto e pelas ações dos personagens. Causadora das sensações de terror, de medo e de piedade, a tragédia é um dos gêneros da poesia dramática, fazendo comparação com a poesia lírica, a narrativa e a epopeia. Já em relação à comédia, as reflexões de Aristóteles seguem no sentido de enquadrá-la como a imitação de

[...] caracteres mais inferiores, ainda que não completamente viciosos; mais propriamente, o ridículo constitui parte do disforme. O ridículo, de fato, compreende qualquer defeito e marca de disformidade que não implicam em dor ou destruição. É bastante evidente que a máscara do riso, embora disforme e distorcida, não gera dor (ARISTÓTELES, 2011, p. 47).

---

<sup>3</sup> Para Aristóteles (2011), o termo imitação é empregado como um conceito estético, uma vez que todas as formas de arte por ele abordadas são resultantes de imitações, isto é, são baseadas em um modelo que retratam ou representam. O filósofo afirma que isso se dá em diversas formas de poesia, e basicamente, nas artes que podemos chamar de plásticas, inclusive na pintura e na escultura.

<sup>4</sup> “Por volta do século VII a.C., o ditirambo consistia num canto em louvor a Baco, e aludiria, pelo significado estrito de ‘duas portas’, ao duplo nascimento do deus do vinho e do prazer (*dis*; duas vezes, *thya*, porta, *ambainein*, passar); segundo a mitologia, Baco, ou Dionísio (como era chamado pelos gregos), teria sido gerado de um seio de Sêmele e, posteriormente, da coxa de Zeus. Alguns estudiosos advogam também a etimologia *Dithyrambos*, apelativo de um sátiro pertencente ao séquito de Baco, ao passo que outros recorrem a *thriambos*, hino triunfal, pelo latim *triumphus*” (MOISÉS, 1996, p.157, grifos do autor).

Oposto da tragédia, a comédia, que tem sua origem em formas iâmbicas<sup>5</sup> de versos, é a imitação de ações de homens de baixo caráter, sendo que o que definia o baixo caráter de um homem na Grécia era geralmente o seu nível social. Os primeiros poetas cômicos só foram lembrados quando o gênero já havia atingido certas formas.

Para finalizar, a classificação desenvolvida por Aristóteles contemplou a epopeia, por intermédio da comparação que o filósofo estabeleceu entre esta e a tragédia. De acordo com Aristóteles (2011), a epopeia coadunaria com a tragédia à medida que, constituindo ambas imitação de assuntos sérios, diferem, todavia,

[...] pelo fato de o épico empregar uma métrica simples e a forma narrativa. Outra diferença é a extensão, porquanto há um esforço, na medida do possível, no caso da tragédia de não ultrapassar o tempo de uma revolução solar, ou perto disso; na epopeia não há limite de tempo, sendo ela nesse aspecto distintiva, isto embora no começo a prática adotada no trágico e no épico fosse a mesma (ARISTÓTELES, 2011, p. 48).

Como vimos, tanto a epopeia como a tragédia são constituídas de assuntos sérios, tendo como uma das diferenças a métrica simples e a narrativa que são empregadas apenas pelo gênero épico. A extensão é outra diferença, pois enquanto na tragédia há um esforço para não exceder o tempo de uma evolução solar, ou aproximado, na epopeia não existe o limite de tempo. Ainda que no início a técnica seguida no trágico e no épico permanecesse a mesma, “[...] os recursos da epopeia são encontrados na tragédia, enquanto nem todos os recursos da tragédia são encontrados na epopeia” (ARISTÓTELES, 2011, p. 48).

Não obstante a classificação dos gêneros literários empreendida por Aristóteles na Antiguidade Clássica, outros gêneros narrativos surgiram com o passar dos tempos, razão pela qual a imitação passou a se dar por meio do romance, do conto, da crônica e da novela, estando o conto e a crônica entre os gêneros de maior interesse para este texto dissertativo, tendo em vista a natureza do *corpus* literário ora sob análise.

---

<sup>5</sup> Formas iâmbicas designam o movimento de retorno, para a segunda linha métrica, depois que a primeira se completou. Na métrica greco-latina, o verso podia compor-se de subunidades ou células métricas, caracterizadas pelo agrupamento de sílabas, chamado pé, classificando-se, de acordo com o número desses agrupamentos. São considerados puros quando utilizam o mesmo pé: o dímeter iâmbico resulta da soma de dois jambos; o trímetro trocaico, de três troqueus; e assim por diante (ARISTÓTELES, 2011).

A aproximação do gênero narrativo crônica com a possibilidade de narração de aspectos imediatos do cotidiano é objeto de abordagem na subseção que se segue. Posteriormente à mesma, este trabalho de dissertação trata das especificidades do gênero narrativo conto.

## 2.1 A CRÔNICA E AS NOTÍCIAS DO COTIDIANO

Uma notícia está chegando lá do Maranhão  
 Não deu no rádio, no jornal ou na televisão  
 Veio no vento que soprava lá no litoral  
 De Fortaleza, de Recife e de Natal

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

O hibridismo da crônica com os demais gêneros textuais narrativos, conforme afirma Aline Cristina de Oliveira (2015), em artigo intitulado **Crônica: um gênero menor indagações acerca do texto lítero-jornalístico**, acarreta uma grande dificuldade para a conceituação da mesma. Atrelada à mudança de significado que a palavra crônica assumiu com o passar do tempo, temos, mais recentemente, o fato de este gênero narrativo ter se tornado popular a partir de sua veiculação pelos jornais. Dentre outras características, o gênero em questão é marcado pela presença da linguagem usada no cotidiano, o que o torna bastante acessível ao público em geral. Outro traço marcante é a temática, que é também relacionada ao dia a dia da população (OLIVEIRA, 2015. p. 199).

Oliveira (2015) acrescenta que a crônica pode ser definida não apenas como gênero narrativo, mas também como um dos gêneros jornalísticos, tendo em vista que vem a se tratar de espécie de narrativa que pode ser veiculada tanto por meio de jornais como por intermédio do livro, além de outras possibilidades como as mídias digitais. Apesar da dificuldade de classificação, o aspecto peculiar da crônica é a retratação do cotidiano e das relações humanas que se estabelecem no mesmo.

A respeito disso, o professor e crítico literário Jorge de Sá (1985), em obra intitulada **A crônica**, afirma que é neste gênero narrativo que

[...] nos deleitamos com a essência humana reencontrada, que nos chega através de um texto bem elaborado, artisticamente recriando um momento belo da nossa vulgaridade diária. Mas esse lado artístico exige um conhecimento técnico, um manejo adequado da linguagem, uma inspiração sempre ligada ao domínio das leis específicas de um gênero que precisa

manter sua aparência de leveza sem perder a dignidade literária (SÁ, 1985, p. 22).

De acordo com o professor titular da Universidade de São Paulo, Massaud Moisés (1999), na obra **Dicionário de termos literários**, até se aproximar de uma escrita que verbaliza o olhar do escritor sobre o cotidiano, o termo crônica trilhou um percurso de intensa mutação. O vocábulo advém do grego *chronos*, cujo significado é tempo. Nas palavras de Moisés (1999):

Grego *krónos*, tempo; Latim *annu (m)*, ano ânua, anais. O vocábulo “crônica” mudou de sentido ao longo dos séculos. Empregado primeiramente no início da era cristã, designava uma lista ou relação de acontecimentos, arrumados conforme a seqüência linear do tempo. Colocada, assim, entre os simples anais e a História propriamente dita, a crônica se limitava a registrar os eventos, sem aprofundar-lhes as causas ou dar-lhes qualquer interpretação. Em tal acepção, a crônica atingiu o ápice na alta Idade Média, ou seja, após o século XII. Nessa altura, porém, acercou-se francamente do pólo histórico, o que determinou uma distinção: as obras que narravam os acontecimentos com abundância de pormenores e algo de exegese, ou situavam-se numa perspectiva individual da História, recebiam o tradicional apelativo de “crônica”, como, por exemplo, as obras de Fernão Lopes (século XIV). Em contrapartida, as simples e impessoais notações de efemérides, ou “crônicas breves”, passaram a denominar-se “cronicões”. Tal discriminação, somente possível em Português e Espanhol, não atingiu o Francês e o Inglês, que englobam os dois tipos sob um rótulo comum (*chronique, chronicle*). A partir do Renascimento (século XVI), o termo “crônica” começou a ser substituído por “História”. Com a significação o vocábulo entrou em uso longinquamente se vinculam à primitiva forma de crônica: ostentam, agora, estrita personalidade literária [...] (MOISÉS, p.131-132, grifos do autor).

Para o escritor e crítico literário Davi Arrigucci Júnior (1987), em **Enigma e comentário**: ensaios sobre literatura e experiência, esse gênero literário atrelado ao jornal tem feito parte de nossas vidas por mais de um século. Sendo assim, a crônica faz parte do cotidiano do leitor do nosso país com tamanha naturalidade que parece nos pertencer, pois

[...] tem sido, salvo alguma infidelidade mútua, companheira quase que diária do leitor brasileiro. No entanto, apesar de aparentemente fácil quanto aos temas e à linguagem coloquial, é difícil de definir como tantas coisas simples. São vários os significados da palavra crônica. Todos, porém, implicam a noção de tempo, presente no próprio termo, que procede do grego *chronos*. Um leitor atual pode não se dar conta desse vínculo de origem que faz dela uma forma do tempo e da memória, um meio de representação temporal dos eventos passados, um registro da vida escoada. Mas a crônica sempre tece a continuidade do gesto humano na tela do tempo. Lembrar e escrever: trata-se de um relato em permanente relação com o tempo, de onde tira, como memória escrita, sua matéria principal, o que fica do vivido – uma definição que se poderia aplicar

igualmente ao discurso da História, a que um dia ela deu lugar. Assim, a princípio ela foi crônica histórica, como a medieval: uma narração de fatos históricos segundo uma ordem cronológica, conforme dizem os dicionários, e por essa via se tornou uma precursora da historiografia moderna (ARRIGUCCI, 1987, p. 51- 55).

Nessa definição histórica, o cronista passa a ser um narrador da História, podendo compor o testemunho de uma vida, o documento de toda uma época ou ser um canal para registrar a História no texto. Por sua habilidade de narrar e pela experiência e memória, o cronista tem a arte de contar e registrar histórias (ARRIGUCCI, 1987).

Acerca do campo da Literatura Brasileira, temos a produção de um ícone do cânone literário brasileiro, Joaquim Maria Machado de Assis, cuja obra contraria as visões tradicionalistas que insistem em se referir à crônica como um gênero menor. Respeitado como o cronista mais capaz de um período histórico, no qual a crônica não mais era considerada um relato histórico, Machado de Assis foi o responsável pela liberdade do gênero no Brasil. Neste sentido, Arrigucci afirma que

[...] Machado se afina pelo tom menor que será, daí para frente, o da crônica brasileira, voltada para as miudezas do cotidiano, onde acha a graça espontânea do povo, as fraturas expostas da vida social, a finura dos perfis psicológicos, o quadro de costumes, o ridículo de cada dia e até a poesia mais alta que ela chega alcançar [...] (ARRIGUCCI, 1987, p. 59).

Com relação a esse aspecto, Sá (1985), por seu turno, também entende que a crônica tem como traço marcante o elemento popular (linguagem e temática), embora isso não faça dela uma produção popular ou que possa ser considerada menor em qualquer aspecto. Pelo contrário, como comprovam as produções de escritores renomados, trata-se de um gênero textual extremamente elaborado. A crônica sugere a indicação da beleza do miúdo no individual e no imprevisto. Abordando a transitoriedade que marca a crônica, o mesmo teórico afirma que o jornal, suporte reconhecido de veiculação deste gênero,

[...] nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica assume essa transitoriedade, dirigindo-se a leitores apressados, que lêem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite. Sua elaboração se prende a essa urgência: o cronista dispõe de pouco tempo para datilografar seu texto, criando-o, muitas vezes, na sala esfumada de uma redação. Mesmo quando trabalha no conforto e no silêncio de sua casa, ele é premido pela correria com que se faz um jornal, o que acontece mesmo com os suplementos semanais, sempre diagramados com certa antecedência. À

pressa de escrever, junta-se a de viver, os acontecimentos são extremamente rápidos, e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los. Por isso a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito. Dessa forma, há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, sem que o narrador caia no equívoco de compor frases frouxas, sem a magicidade da elaboração, pois ele não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado (SÁ, 1985, p.10).

O autor acrescenta que escrever crônica é registrar o circunstancial. Para tanto, é preciso que o escritor registre um texto literário, e não apenas se limite a fazer um registro formal dos acontecimentos que podem ser públicos ou do imaginário do cronista, observados por meio da interpretação da realidade ou com elementos de ficção. O cronista usa fatos do dia a dia em seu texto, incluindo, porém, elementos de ficção, de fantasia e de crítica. Logo, para este cronista, imaginar, inventar, fabular, é mais importante do que registrar, testemunhar e coletar dados. O cronista é, pois, o poeta do cotidiano, que dialoga com o leitor por intermédio da sua própria visão de mundo, estabelecendo entre ambos certo coloquialismo que “[...] deixa de ser a transcrição exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata” (SÁ, 1985, p.11).

Por fim, o teórico em questão ainda ressalta que o cronista utiliza nos textos estratégias que cumprem finalidades duplas – de um lado o objetivo de divertir e de informar, próprio dos jornais; de outro, a função de deslocar a atenção do leitor para aspectos pouco perceptíveis nos fatos noticiáveis ou nas miudezas do cotidiano.

Assim sendo, é importante salientar que a escolha de um texto ficcional pertencente ao gênero crônica como parte integrante do *corpus* literário analisado no presente trabalho de dissertação se explica pelo fato de que este gênero, no mais das vezes, apresenta a exposição de fatos do cotidiano aos quais uma pessoa do senso comum geralmente não dá a devida importância. Desse modo, é importante destacar, no caso da crônica **O cego de Ipanema** (1960), a percepção apurada do narrador, que se volta para a reflexão acerca da figura do cego. Merece atenção a forma como o protagonista domina fisicamente os próprios movimentos em meio aos perigos do seu entorno, de modo independente e, apesar disso, imperceptível àqueles que com ele dividem a vida em uma metrópole, em específico, o ambiente sofisticado do bairro de Ipanema, no Rio de Janeiro.

No mesmo campo de raciocínio, incluímos, no *corpus* literário deste texto dissertativo, o conto infantojuvenil **As cores no mundo de Lúcia** (2010), narrativa em que a personagem Lúcia experimenta a vida por meio das sensações ligadas à multiplicidade das cores. Tendo em vista que este gênero pode se constituir como instância política capaz de contemplar aspectos relacionados a discursos identitários – no caso, a criança e o afrodescendente – aos quais também não se dá a devida importância no cotidiano da sociedade brasileira, visto se tratarem de discursos identitários de minorias cognitivas<sup>6</sup>, o referido conto infantojuvenil abre-se como perspectiva para as reflexões propostas neste trabalho de dissertação.

Por ora, e em síntese, nosso objetivo nesta subseção foi propor uma reflexão sobre o gênero narrativo crônica. No entanto, devido à inserção de uma narrativa que se classifica como conto infantojuvenil no *corpus* literário desta dissertação, faz-se necessário abordar os aspectos relacionados a este outro gênero narrativo moderno, o que será feito na próxima subseção.

## 2.2 O CONTO E A LITERATURA INFANTIL

As pessoas sem imaginação podem ter tido as mais imprevistas aventuras, podem ter visitado as terras mais estranhas. Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou. Uma vida não basta apenas ser vivida: também precisa ser sonhada.

(Mario Quintana)

Os contos, inicialmente, restringiam-se ao contexto oral, assemelhando-se, por exemplo, ao que hodiernamente denominamos contação de histórias. Com o passar do tempo, a escrita passou a registrar essas histórias contadas e, a partir de então, as histórias escritas passaram a ser trabalhadas do ponto de vista literário. De acordo com a professora de Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo, Nádya Battella Gotlib (1995), na obra **Teoria do conto**, em linhas gerais, a história do conto

[...] pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos,

---

<sup>6</sup> O conceito de minoria cognitiva foi elaborado pelo sociólogo austro-americano Peter Ludwig Berger, e será objeto de reflexão na terceira seção deste trabalho.

quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, seu caráter *literário*.

A voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso.

[...] Estes recursos *criativos* também podem ser utilizados na passagem do conto oral para o escrito, ou seja, no registro dos contos orais: qualquer mudança que ocorra, por pequena que seja, interfere no conjunto da narrativa. Mas esta voz que fala ou escreve só se afirma enquanto *contista* quando existe um resultado de ordem estética, ou seja: quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é, a esta altura, a *arte do conto*, do conto literário. Por isso, nem todo *contador de estórias* é um *contista* (GOTLIB, 1995, p. 13, grifos da autora).

Para Gotlib (1995), existem subdivisões que facilitam a compreensão da produção dos diversos modos de narrar que, para os estudiosos, podem ser agrupados como conto. De acordo com a autora, as características apresentadas, os modos de narrar

[...] podem pertencer a este ou àquele gênero: podem ser, por exemplo, romances, poemas ou dramas. Convém considerar que esta “classificação” também tem sua história. Há fases em que ela se acentuou: a dos períodos clássicos, por exemplo, (a Antiguidade greco-latina, a Renascença) em que há para cada *gênero* um *público* e um repertório de *procedimentos* ou normas a ser usado nas obras de arte. E há períodos em que estes limites se embaralham, em que se dilatam as possibilidades de misturar características dos vários gêneros e atingir até a dissolução da própria ideia de *gênero* e de *normas*: é o que acontece progressivamente do Romantismo até o Modernismo (GOTLIB, 1995, p. 14, grifos da autora).

A teórica acrescenta que os acontecimentos narrados nos contos não são, necessariamente, verdadeiros, porém precisam estar relacionados ao universo do humano. O duplo sentido em relação ao significado é inerente a este gênero. Acontecimentos verdadeiros e ficcionais se misturam sem que a fronteira entre real e não real não esteja claramente definida, “nele, realidade e ficção não têm limites precisos” (GOTLIB, 1995, p. 12).

Os contos trabalham com o elemento simbólico. Tanto escritor quanto leitor atuam como produtores de sentidos, no que se refere à interpretação de texto, fazendo-se, portanto, necessária a compreensão da produção textual. Cada conto representa uma realidade narrativa complexa que, segundo podemos verificar nas palavras de Gotlib (1995)

[...] no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. [...] A esta altura, não importa averiguar se há *verdade* ou *falsidade*; o que existe é já a

ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. Há textos que têm *intenção* de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. Mas a questão não é tão simples assim. Trata-se de registrar *qual* realidade nossa? A nossa cotidiana, do dia-a-dia? Ou a nossa fantasiada? Ou ainda: a realidade *contada* literariamente, justamente por isto, por usar recursos *literários* segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção? Não seria já produto de um autor que as elabora enquanto tal? Há, pois, diferença entre um simples relato, que pode ser um documento, e a literatura. Tal como o tamanho, *literatura não é documento*. É literatura. Tal qual o conto, pois. O conto literário (GOTLIB, 1995, p. 12, grifos da autora).

Por sua vez, como afirma a professora titular de Literatura Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil da Universidade de São Paulo, Nelly Novaes Coelho (2000), em sua obra **Literatura infantil**, contistas como Perrault, os irmãos Grimm, Andersen ou La Fontaine escreveram histórias contadas pelo povo. De fato, tais escritores as reuniram, permitindo que tais histórias chegassem até a atualidade. Ou seja, histórias produzidas no universo oral foram preservadas graças à escrita. A religião foi a responsável pela divulgação dos contos, dando especial importância àqueles em que “[...] a vida terrena é vista como passagem para o céu ou para o inferno; [...] Daí a valorização das narrativas exemplares, em que a Virtude é exaltada e o Vício ou Pecado, condenados” (COELHO, 2000, 94).

Levando em conta esta aproximação do conto com a religião, Coelho (2000) acrescenta que

O autor mais importante dessa representação de mundo cristã na literatura infantil foi Hans Christian Andersen, legítimo representante do ideário romântico-cristão. Suas centenas de contos (extraídos do folclore dinamarquês ou inventados por ele) são exemplares como transfiguração literária daquela orientação ético-religiosa. Muitas de suas histórias são realistas: situam-se no mundo real, cotidiano, com personagens simplesmente humanas em luta com as adversidades da vida e, em geral, vencidos por elas, mas vitoriosos na conquista do céu [...]. Outras são *apólogos*: têm *objetos* ou seres da natureza como personagens que vivem problemas idênticos aos dos homens [...]. Em grande parte de suas narrativas, aparece o *sobrenatural*. Este pode ser de caráter espiritual [...] ou mágico/maravilhoso [...].

Nota-se, no geral das narrativas de Andersen, a tendência para fundir o maravilhoso pagão com o espiritualismo cristão (COELHO, 2000, p. 95, grifos da autora).

A pesquisadora Lúcia Pimentel Góes (1984), por seu turno, em obra intitulada **Introdução à literatura infantil e juvenil**, ressalta que, na Antiguidade, em razão de não escreverem, os homens “[...] Conservavam suas lembranças na tradição oral;

onde a memória falhava, entrava a imaginação para supri-la, e a imaginação era o que povoava de seres o seu mundo” (GÓES, 1984, p. 63).

As narrativas se colocavam como meio de as pessoas buscarem uma forma de compreensão do mundo que as cercava. Falando do processo de teorização e evolução dos contos, Góes (1984) assevera que

[...] da palavra viva e animada surgiu o mito, e deste nasceu o conto. Problemas como riqueza, trabalho, poder estão na base de todos os contos. Isto demonstra que essas histórias não são apenas criação da imaginação, mas nasceram de acontecimentos reais que o povo recolheu e guardou e que mais tarde formaram, na base, a moral das sociedades. Nos contos já se percebe a necessidade que o homem sente de subjugar seus semelhantes. A criação popular não é uma atividade estética gratuita, mas sim uma atividade útil, necessária à conservação e andamento de organização social (GÓES, 2015, p. 66).

Entre 1628-1703, Charles Perrault registrou um dos primeiros contos na França. Sua primeira publicação foi em 1697. De acordo com Góes (1984), as ideias pedagógicas de Perrault estão de acordo com a época do escritor, embora sua abordagem permaneça atual. Para Perrault, a moralidade era a principal característica do livro para crianças, mas com uma abordagem disfarçada e sutil. Suas histórias são consideradas verdadeiros documentos e criações poéticas.

Ao proceder a alguns ajustes nos contos originais, o escritor suprimiu questões referentes à violência e à sexualidade, fazendo com que as histórias fossem aceitas diante da população considerada erudita. Podemos citar o conto **Chapeuzinho vermelho**, em que a versão recolhida por Perrault difere da versão conhecida por nós. A versão verdadeira da história de **Chapeuzinho vermelho** termina sem caçador, sem resgate da vovó, que acaba ficando dentro da barriga do lobo, sem final feliz.

Um século depois, os irmãos Jacob Grimm e Wilhelm Grimm reuniram uma diversidade de contos orais e fizeram a publicação a partir de 1812. “[...] Valorizavam a fresca e ingênua fantasia dos homens, concedendo-lhes hierarquia artística e categoria documentada como concepção espontânea de vida” (GÓES, 1984, p. 124). Entre os mais conhecidos contos de Grimm estão: **A bela adormecida**, **Os músicos de Bremen**, **Os sete anões e a Branca de neve**, **Chapeuzinho vermelho**, **A gata borralheira**, **O corvo**, **As aventuras do irmão folgazão**, **A dama e o leão**.

Góes (1984) destaca, como representante da Literatura Infantil desse século XIX, Hans Christian Andersen, o mensageiro da Literatura Infantil mundial, que, ao escrever sobre os sentimentos humanos de forma poética, “[...] fez falar as flores, as coisas, os animais e as fadas. Seu nome tornou-se mágico [...]” (Góes, 1984, p. 128). Já, conforme afirmação de Coelho (1991), Andersen, em todos os seus contos, se esforça para racionalizar o imaginário, em detrimento de um mundo real e melhor para a humanidade.

Fato bastante evidente é que tanto Charles Perrault quanto os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen resgataram a cultura popular em suas obras. Nessa perspectiva, podemos dizer que a Literatura Infantil e a Infantojuvenil tiveram seu início na Europa e foram difundidas para o mundo por meio justamente do trabalho do mencionado Charles Perrault.

Com as transformações ocorridas nos contos ao longo da História, desde a época medieval até os dias de hoje, os textos de Literatura Infantil experimentaram uma atualização, proporcionando à criança uma leitura lúdica, como instrumento de mediação de seu conhecimento e percepção do mundo. Na subseção seguinte, este trabalho de dissertação abordará as especificidades em torno do gênero Literatura Infantil.

### 2.3 O QUE É LITERATURA INFANTIL

A literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano.

(Nelly Novaes Coelho)

A pesquisadora Marisa Lajolo (1989), em livro intitulado **O que é literatura**, afirma que literatura pode ser um simples poema que guardamos, os romances que não foram publicados, peças de teatro desconhecidas, ou os livros que nenhum professor indica para leitura. Tudo isso pode ser considerado literatura. Depende do sentido de como interpretamos as palavras (LAJOLO, 1989, p. 14). A referida autora acrescenta que a obra literária é um objeto social e que há quem defina literatura como sendo algo que uma pessoa escreve, mas para que outra a leia, é preciso existir um envolvimento social antes da obra ser comercializada, o que faz a

literatura igualar-se “a qualquer produto produzido e consumido em moldes capitalistas [...]” (LAJOLO, 1989, p. 17).

Neste sentido, é preciso entendermos que para uma obra ser considerada literatura é necessário ter uma certa tradição cultural além do apoio de setores mais especializados, sendo que a escola torna-se de fundamental importância neste suporte, uma vez que há séculos vem sendo avaliada dos livros que circulam, indicando e analisando a leitura dos livros aos alunos (LAJOLO, 1989, p. 18).

A questão acerca do entendimento da literatura não apenas como meio de transmissão de informações é também abordada por Lajolo (1989) ao afirmar que, na sua essência, a literatura não se encerra na última página.

Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação (LAJOLO, 1989, p. 43).

De acordo com a autora em questão, a literatura não se constitui apenas como instrumento de informação para o leitor. A literatura cria, não se limita ao real. Nessa linha de pensamento, é-nos possível concordar com o entendimento de Lajolo (1989), segundo o qual a literatura tem autonomia para criar o visível e o invisível, pois, efetivamente, a criação literária se abre a inúmeras possibilidades, não se prendendo, pois, às amarras da realidade.

Para Nelly Novaes Coelho (2000), na obra intitulada **Literatura infantil**, por sua vez, a literatura é a mais importante das artes, tendo em vista que sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano. Consoante a autora, a literatura e o reconhecimento da infância estão interligados, porque somente quando as crianças passaram a ser concebidas como tal, no final do século XVII e durante o século XVIII, os primeiros livros infantis começaram a aparecer na Europa, donde se pressupõe que a Literatura Infantil é recente. No Brasil, o assunto veio para o centro dos debates teóricos apenas no século XX e hoje passou a ocupar lugar de destaque em meio às propostas educacionais. De acordo com Coelho (2000),

[...] a Literatura Infantil é, antes de tudo literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível e impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Buscando uma definição para o gênero Literatura Infantil, Lígia Cademartori (1991), no livro **O que é literatura infantil**, afirma que a literatura começou com o impulso de contar histórias, no momento em que os homens sentiram necessidade de contar uns aos outros suas vivências transmitidas pela oralidade. Esta terá sido, talvez, a primeira manifestação literária pela oralidade. A autora investiga a familiaridade de todos nós com este gênero, destacando que acerca do que venha a ser Literatura Infantil “[...] de certo modo, todo mundo sabe. Isto porque a maioria das pessoas tem algo a ver com criança – seja filho, vizinho, sobrinho, aluno – e, razão inquestionável, todos já foram criança, porque já fomos criança” (CADEMARTORI, 1991, p. 7).

É fato que os personagens da Literatura Infantil desde sempre têm exercido uma considerável influência na vida das crianças. Entretanto, a questão primordial referente à Literatura Infantil está relacionada ao adjetivo que define o leitor a que é destinada. Neste sentido, Cademartori (1991) acrescenta que a literatura,

[...] enquanto só substantivo, não predetermina seu público. Supõe-se que este seja formado por quem quer que esteja interessado. A literatura com adjetivo, ao contrário, pressupõe que sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, *a priori*, o que interessa a esse público específico (CADEMARTORI, 1991, p. 8, grifos da autora).

Considerando o público leitor, podemos observar que, no caso da Literatura Infantil, este é formado por pessoas que necessitam se identificar com uma linguagem simples, visto que ainda se encontram em fase de desenvolvimento. Sendo assim, é preciso que haja uma correspondência entre autor e leitor. De acordo com Cademartori (1991),

Como geralmente, o autor de literatura infantil não é criança, a ausência de correspondência entre autor e leitor gera indagações que se aprofundam quando se considera o lugar de dependência da criança no mundo social. Convém lembrar que, não faz muito tempo, fazia sucesso a coleção Biblioteca das Moças, destinada a um público feminino do qual se esperava o saudável e elegante hábito da leitura, mas sem nenhum contato com um tratamento adulto e lúcido de temas como sexo e poder. Essa literatura “feminina” filtrava, no adjetivo, o que convinha que a mulher soubesse e determinava, assim, suas expectativas.

Ora, a mulher também vive uma relação de dependência no grupo social. A questão passa a ser, portanto, *o que caracteriza e o que pode* a literatura que filtra o que o grupo dependente deve ler. Partindo-se daí, não se chegaria a pensar em literatura para negro, literatura para homossexual e, assim por diante, selecionando-se e circunscrevendo-se o que os dependentes e/ou segregados da grande sociedade adulta, masculina e branca devem ler? (CADEMARTORI, 1991, p. 9, grifos da autora).

Para Cademartori (1991), o adjetivo literatura infantil é empregado para delinear o substantivo, ou seja, a quem é destinado: a criança. O adjetivo infantil é utilizado para definir o gênero. Pressupõe que suas linguagens e vocabulário sejam destinados às crianças. Talvez, o adulto como detentor do saber, definisse aquilo que a criança poderia assimilar, criando assim, uma relação de dependência do mundo da criança para com o mundo social e intelectual do adulto. Enfim, se empregados esses critérios para todos os que são considerados, dependentes e/ou marginalizados, existiria uma literatura para cada grupo minoritário da sociedade. Mas não é o que de fato ocorre.

A pesquisadora problematiza a questão da adjetivação da literatura, afirmando que a mesma guarda seus melindres e suas idiossincrasias, e que seu estudo demanda que se considere a relevância que o tema tem suscitado, no Brasil, qual seja,

[...] a questão do adjetivo – infantil – como uma definição do gênero; o momento em que surgiu a literatura infantil, por que isso permite identificar peculiaridades que acompanham o gênero desde o seu nascimento; autores e obras que fazem a literatura infantil brasileira (CADEMARTORI, 1991, p. 9).

Cademartori (1991) acrescenta que devemos ter em mente o fato de que a denominação do infantil faz com que esta literatura seja considerada uma literatura menor. Contudo, o termo infantil associado à literatura não denota que a mesma literatura seja escrita apenas para crianças. A Literatura Infantil deve satisfazer aos anseios do leitor a que se destina, ou seja, à criança ou ao adulto.

Dessa maneira, para a autora em questão, a escola deve explorar as histórias infantis não apenas como conteúdo para o ensino da língua. Nesse sentido, há que se levar em conta que o hábito da leitura proporciona à criança uma escrita melhor e novos conhecimentos. Tal posicionamento teórico se encerra com o argumento de que o mais importante papel que a literatura exerce em relação ao leitor é a apresentação que lhe faz “de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e

educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer” (CADEMARTORI, 1991, p. 19-20).

Na infância, podemos adquirir o gosto pela leitura e sermos iniciados na construção pela escolha de um gênero literário. Nesse passo, a literatura colabora para que a criança comece a apreender e a entender a manipulação social, mesmo por meio da literatura. É a partir dessa premissa que Cademartori (1991) afirma que, “Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante dele [...]” (CADEMARTORI, 1991, p. 23).

A autora ressalta ainda que a Literatura Infantil, de acordo com a tradição,

[...] apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monólogo que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz, no caso, a do narrador (CADEMARTORI, 1991, p. 24).

Depreendemos nas lições de Cademartori (1991) que, por determinação pedagógica, portanto, os textos de Literatura Infantil eram textos que apresentavam um discurso monológico, sem questionamentos. Ao interpretarmos os textos, contudo, descobrimos conflitos que, em uma leitura superficial, não aparecem. Não interpretar é alienar as crianças.

A autora relembra Monteiro Lobato, para afirmar que o escritor de Taubaté foi o responsável pelo desenvolvimento da Literatura Infantil brasileira, tendo em vista que, na obra deste autor, o revolucionário

[...] ganha maior abrangência na literatura infantil que ele inaugura entre nós. Rompendo com os padrões prefixados do gênero seus livros infantis criam um mundo que não se constitui num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzida (CADEMARTORI, 1991, p. 48).

A autora destaca que a obra lobatiana faz parte das particularidades da cultura brasileira, integrando o público infantil a partir do século XX. Além disso, ressalta a presença da fantasia na escrita de Lobato como algo essencial para o imaginário infantil. Com Lobato, a literatura nacional se constitui em uma união da literatura com as questões sociais. Suas histórias infantis não são um mundo que

não se representa pela realidade, mas por uma realidade que extrapassa os conceitos e os preconceitos de uma situação histórica (CADEMARTORI, 1991, p. 48).

O papel social da Literatura Infantil também é detectado pela teórica, inscrito no efeito de proporcionar ao leitor o convívio com o outro, estimulado pela escola, cujo papel é o de incentivar e despertar nos alunos o interesse pela leitura e a curiosidade, para que os mesmos possam ser leitores críticos. Decorre disso a importância da literatura na escolaridade infantil. No entanto, Cademartori (1991) ressalta que

[...] se a literatura tem um papel no desenvolvimento lingüístico e intelectual do homem e, desse modo articula-se com interesses que a escola propala com seus, cabe a tentativa de explicitar qual poderia ser a relação da literatura com a criança a partir do início da escolaridade (CADEMARTORI, 1991, p. 66).

Os textos literários infantis são, por conseguinte, de fundamental importância, uma vez que despertam a imaginação, relacionando-a com a realidade, as emoções e o intelecto da criança, isso tudo de forma lúdica. Essa especificidade, porém, tem levado à enganosa ideia de que a literatura para crianças, quando considerada a Literatura em geral, constitui-se como gênero menos importante, sempre atrelado às suas funções pedagógicas e de formação das crianças em adultos.

Coelho (2000) comenta o fato de a Literatura Infantil ser vista pela cultura oficial como um gênero menor, manifestando-se, no entanto, contrariamente a esse sentido. Neste sentido, a autora afirma que a Literatura para crianças, no que toca à própria natureza, é em essência

[...] a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza do seu leitor/receptor*: a criança.

Vulgarmente, a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como *criação literária* e tratada pela cultura oficial como um gênero menor (COELHO, 2000, p. 29, grifos da autora).

Ainda de acordo com Coelho (2000), a criança só aprende, só adquire conhecimento via contato direto desta com o objeto percebido. Isso é fundamental

tanto para o desenvolvimento do imaginário literário, quanto para o desenvolvimento da própria criança.

A partir do momento em que a inteligência psicológica passou a ser vista como elemento estruturador da construção da personalidade de cada indivíduo, a Literatura Infantil passou a ser valorizada como obra de arte da mesma amplitude que a da produção destinada a adultos.

A experiência de vida do adulto passa para a criança por meio da ficção destinada a esta. A recepção por parte da criança, seja ela auditiva ou ledora, transforma-se num ato de aprendizagem.

Coelho (2000) recorre às lições de Marc Soriano (1975), na obra intitulada ***Guide de littérature pour la jeunesse***, na qual este teórico salienta que a Literatura Infantil

[...] pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem lingüística. O livro em questão, por mais simplificado e gratuito que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem *codificada que ele deve decodificar* se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra. [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma *vocação pedagógica*. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento) (SORIANO, 1975 apud COELHO, 2000, p. 31, grifos da autora).

Sendo assim, podemos inferir que o aspecto pedagógico é inerente à Literatura Infantil em sua essência, seja qual for o objetivo pretendido pelo autor. Abordando esse caráter pedagógico, Góes (1984) acrescenta ao mesmo o aspecto de que tal literatura deva ter o compromisso com o deleite e com a distração. Dessa

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática (GÓES, 1984, p. 22).

Entendemos que a criança percebe os significados do discurso literário mais rápido que o adulto por estar iniciando a própria leitura de mundo. A leitura tornar-se-á, portanto, mais compreensível e interativa, obviamente, naquelas

hipóteses em que o discurso literário obtiver sucesso em desempenhar uma atração para este leitor em formação.

Consoante a exposição de Góes (1984), a leitura da criança tende a ser mais receptiva que a leitura do adulto, pois a literatura proporciona uma significativa interação social, e sendo bem explorada, a Literatura Infantil proporciona grande contribuição para a formação de leitores e de sujeitos. A mesma teórica acrescenta que

[...] o desenvolvimento harmonioso em todos os sentidos da personalidade infantil exige, desde a idade pré-escolar, a criação do entrosamento entre a teoria e a prática, o universo estético e o universo real. [...] O livro infantil ocupa um lugar privilegiado, pois é o ponto de encontro entre duas artes, a da palavra e a da forma, isto é, o texto e sua ilustração. O texto revela a imagem e a imagem revela o texto; a compreensão e eficácia do livro são aumentadas. Muitos de nós fomos influenciados por um livro quando crianças. O livro traz conhecimento do mundo, do homem, das coisas, da natureza, do progresso das ciências e das técnicas. Os livros, podemos dizer, auxiliam na aprendizagem do mundo e formam o leitor no gosto. Formar o gosto, possibilitar escolhas são coisas fundamentais na vida adulta (GÓES, 1984, p. 27).

Coelho (2000), por seu turno, ressalta que é na Literatura Infantil que surgem os contos clássicos dos escritores Charles Perrault, irmãos Grimm, ou Hans Cristian Andersen e La Fontaine, escritores dos clássicos da literatura para crianças. Ao escreverem textos que já existiam, ou seja, ao escreverem as histórias narradas oralmente por várias gerações, os Grimm fizeram com que os contos não desaparecessem ao longo da história. O que era contado pela oralidade foi preservado, e hoje contamos e interpretamos as histórias do passado. Foram os primeiros registros em tábuas de argila, papiros, pergaminhos e em livros que permitiram que as histórias contadas há milênios permanecessem até hoje (COELHO, 2000, p. 16).

É preciso que a Literatura Infantil seja um meio de acesso para a releitura do mundo. “[...] *Literatura oral* ou *literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados [...]” (COELHO, 2000, p. 16, grifos da autora). Em um ambiente de ensino, incentivar a leitura e conhecer os clássicos da Literatura Infantil estimula o aluno a querer escrever outros textos e a desenvolver interpretações críticas. De acordo com esta mesma teórica,

[...] a escola é hoje o *espaço privilegiado* em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente dinamizam o estudo e conhecimento *da língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2000 p. 16, grifos da autora).

É nesse contexto, enfim, que a criança adquire o autoconhecimento e passa a ter acesso ao mundo letrado, à cultura e à sociedade em que este, o mundo letrado, está inserido, e dos quais a criança faz parte.

Em consonância com o pensamento de Coelho (2000), a professora Doutora em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Maria Amélia Dalvi (2015), em artigo a que deu o título de **Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político**, argumenta sobre o leitor-criança que absorve os valores culturais do contexto no qual a literatura é produzida, ou seja, ao ler a Literatura Infantil, a criança se alimenta dos valores que perpassam o texto em questão. Na leitura em si, o pequeno leitor, ao interpretar o texto, amplia seu conhecimento de mundo e inicia um processo de “representações na constituição, na manutenção e na reinvenção do mundo social” (DALVI, 2015, p. 155).

Considerados estes aspectos acerca do papel da literatura no ambiente escolar, vale a pena remontarmos aos estudos da pesquisadora Regina Zilberman (2009), expostos por meio do artigo **O papel da literatura na escola**, tendo em vista que, conforme afirma a autora, entre as décadas de 1970 e 1980, a literatura era vista pela escola como um possível desenvolvimento da língua portuguesa, pois “[...] era nela [na literatura] que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula” (ZILBERMAN, 2009, p. 13). Dessa maneira, uma vez detectados problemas de leitura e escrita, e “[...] era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança e de sucesso quando do exercício da ação educativa por parte dos docentes” (ZILBERMAN, 2009, p. 13).

Ainda de acordo com Zilberman (2009), neste período havia também uma grande necessidade de se trabalhar com a literatura na escola a partir das discussões envolvendo a aprendizagem da língua portuguesa e o seu uso. Neste sentido, como destaca a autora, “A literatura encarnava a utopia de uma escola

renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (ZILBERMAN, 2009, p. 13).

Mesmo com as grandes transformações tecnológicas ocorridas nos séculos XX e XXI, a educação assinalava que “[...] os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas” (ZILBERMAN, 2009, p. 14). Assim, foram surgindo pesquisas, e com elas novos questionamentos:

Como formar leitores competentes de textos escritos informativos e, simultaneamente, bons apreciadores de literatura? Ou é preferível optar por preparar leitores em, ao menos, uma dessas modalidades, esperando que, por decorrência, o resultado conduza o aluno a outros tipos de texto? (ZILBERMAN, 2009, p. 15).

Perante as novas demandas da escola, tornou-se necessário repensar qual o papel da literatura no contexto educacional, sendo que “Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor” (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

Para Zilberman (2009), a literatura hoje tem como finalidade a formação crítica do leitor. Portanto, é necessário ter “[...] a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário [...]”. (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

Fato é que a leitura do texto literário permite que o leitor possa compreender o seu papel de sujeito histórico no seu entorno e na sociedade em que deve estar inserido. Com base nisso, temos que, consoante Zilberman (2009),

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

As palavras de Zilberman (2009), deste modo, mostram-nos que é válido ressaltar que a literatura tem o condão de conduzir a criança a pensar criticamente, permitindo-lhe a fantasia e a ludicidade ao comparar o texto literário com a realidade.

Sendo assim, pensarmos a literatura na escola é direcionar a leitura para que a criança consiga extrair do texto literário o prazer pela leitura e a construção de novos sentidos.

Por sua vez, a professora Valéria Pereira(a) (2009), em artigo intitulado **Por que ler literatura é importante?**, estabelecendo uma reflexão a partir das considerações do escritor Ítalo Calvino (2005), presentes no livro **Seis propostas para o próximo milênio**, ressalta que o autor, embora tenha enumerado a rapidez, a leveza, a exatidão, a pluralidade, a visibilidade e a multiplicidade como características da linguagem presentes na literatura, não chegou a escrever sobre a última, qual seja, a **consistência** (PEREIRA(a), 2009, p. 127).

Para a autora, dissertar sobre a consistência da literatura é uma questão decisiva, tendo em vista que a literatura se trata de um gênero no qual se identificam elementos contraditórios “[...] em que residem e resistem tais aspectos, burlando noções opostas e/ou excludentes [...]”, sendo, portanto, um gênero que “suporta repousar sobre a superfície das contradições” (PEREIRA(a), 2009, p. 126).

A consistência existente nos textos literários se dá pela essência contida nos mesmos. Segundo Pereira(a) (2009), quando as pessoas não acreditam na literatura, os livros de autoajuda induzem o leitor a buscar respostas rápidas e superficiais, textos sem conteúdos para análise e “[...] falhos em apresentar consistência, efêmeros como a mais medíocre vida humana sobre a Terra, curvada à angústia da incompreensão e da ignorância sobre o sentido de existir” (PEREIRA(a), 2009, p. 128).

Para além disso, a professora doutora ressalta que, somente a arte em forma de linguagem é uma fonte inesgotável de prazer, propiciada somente pelo texto literário, que nenhum outro é capaz de proporcionar, acrescentando que sabemos que muitos não concordam com tal declaração, contudo, “[...] se, dos textos de literatura lidos, nenhum proporcionou prazer ou algo que o valha, é porque a parte da literatura conhecida e lida ainda não foi aquela capaz de tocar o seu leitor (PEREIRA(a), 2009, p. 128).

Pereira(a) (2009) conclui suas reflexões afirmando que as possibilidades e contribuições da literatura e do texto literário, tanto para a educação quanto para cada um de nós enquanto leitores, são infinitas; e que é preciso conhecer os textos literários e experimentá-los. Entendemos, assim, que o texto literário não possui somente a função didática, voltada apenas para o ensino da leitura, mas

principalmente para despertar no leitor o gosto pela leitura. É preciso que a leitura de textos literários vá além do espaço escolar, que os estudantes adquiram o hábito de ler assim como gostam de futebol, música dentre outros. A leitura deve ser uma fonte inesgotável de conhecimento, aliada ao prazer.

Neste ponto, vale ressaltarmos as considerações de Edgar Roberto Kirchof e de Lara Tatiana Bonin (2016), os quais, no artigo intitulado **Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea**, destacam que apesar de existirem livros para crianças antes do século XVIII, sua manifestação como Literatura Infantil se dá junto à ascensão da burguesia na Europa, a partir da necessidade da prática de leitura por meio de textos literários destinados não somente às crianças, mas também aos adultos.

Ainda consoante os mesmos autores, os livros eram de cunho essencialmente moralista e pedagógico, destinando-se a produção literária apenas a formar cidadãos alfabetizados, aptos a se enquadrarem em uma sociedade com uma visão de mundo estabelecida. Alguns autores intercalavam leituras com a finalidade de alfabetizar e estabelecer condutas de princípio moral (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 24).

Kirchof e Bonin (2016) relatam que foi somente no século XIX que surgiram no Brasil os primeiros livros de literatura destinados às crianças, os quais, muitas vezes, eram de autores europeus traduzidos e adaptados. A partir do século XX, brasileiros como Olavo Bilac, Viriato Correa, entre outros, começaram a escrever para o público infantil, baseados na crença da elite burguesa, que tem na literatura, principalmente na poesia, uma importante ferramenta pedagógica, por levar em conta que “[...] a poesia seria um instrumento pedagógico eficiente para ensinar, na escola e fora dela, os valores morais, cívicos e religiosos que a sociedade de então considerava apropriados e necessários para uma boa formação [...]” (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 24).

Tomando por base o pensamento de que a literatura não deve se afastar de suas características artísticas, Kirchof e Bonin (2016) afirmam que

[...] Se a escolarização da literatura infantojuvenil, de um lado, tem sido a responsável por sua vitalidade no Brasil, na medida em que garante grandes públicos consumidores, de outro lado, também tem gerado práticas que obliteram sua dimensão artística e literária (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 26).

Porém, ao lado dessa necessidade de ressaltarmos o caráter criativo da literatura, os autores em questão não desvinculam esta – ou seja, a literatura – do espaço escolar. Dessa maneira, para Kirchof e Bonin (2016), a escola continua sendo o lugar onde existe o maior consumo de Literatura Infantil e Infantojuvenil. Esta instituição não somente tem sido a responsável pelo aumento da produção literária, como também pelo aprimoramento do gênero. Não obstante, os educadores vivem o conflito entre a aptidão lúdica, prazerosa, que distingue qualquer obra artística, e o modo fechado que remonta à escola tradicional com o seu currículo institucionalizado.

Finalmente, Kirchof e Bonin (2016) ressaltam que no Brasil o universo acadêmico não está alheio a este problema, e que existe uma produção significativa de obras e de artigos que procuram articular os textos literários com o pedagógico.

A formação de profissionais capacitados para lidar com o pequeno leitor e sua literatura é, dessa maneira, imprescindível à nossa realidade, já que serão estes os responsáveis pela formação da criança e pela capacitação da mesma enquanto futuro leitor crítico da realidade em que estará inserida, inclusive, e principalmente, no que diz respeito a aspectos de sua própria identidade étnica e cultural.

Argumentando nesse sentido, o escritor e professor de Literatura Brasileira Édimo de Almeida Pereira (2015), em artigo intitulado **O não-amarelo do mundo: olhares sobre a afrodescendência na literatura infantil brasileira**, a par de todas as discussões acerca do enquadramento imposto à questão da afrodescendência no cenário das Literaturas Infantil e Infantojuvenil produzidas no Brasil, acrescenta ao debate o perfil que se tem atribuído à formação do leitor no ambiente escolar. De acordo com Pereira (2015), ao longo da história, autores renomados não fazem qualquer questionamento nem se posicionam em suas obras em relação a uma possível abordagem ou levantamento de questões acerca da temática étnica ou quanto a outros aspectos da diversidade humana. Segundo este teórico,

De pronto, aqui caberia lugar às críticas que vêm sendo reiteradamente feitas a autores que são considerados ícones da Literatura nacional – de Machado de Assis a Monteiro Lobato – no que toca aos aspectos relativos à temática étnica, e mesmo a aspectos humanitários, que perpassam pontos específicos de conhecidas obras literárias brasileiras sem sofrer o menor questionamento ou posicionamento por parte de seus respectivos criadores. Eis, portanto, uma seara de incontestáveis polêmicas, cuja abordagem, tendo em vista a sua evidente complexidade, não se pretende desenvolver nesse trabalho, não sendo a limitação formal imposta pelo gênero textual em que se enquadra o presente artigo a condição mais adequada a

discussões de largo fôlego como a que ora se anuncia (PEREIRA, 2015, p. 141).

Pereira (2015) ainda traz para esse campo de reflexão teórica a utilização da leitura e das obras de Literatura Infantil e Infantojuvenil como espaços abertos para a apresentação de discussões emblemáticas da sociedade brasileira aos pequenos leitores, argumentando especificamente sobre a temática estabelecida no âmbito das leis n.º 10.639, de 2003, e de outras legislações que ressaltam a preocupação com a afirmação de outros discursos identitários como o dos cegos, o dos indígenas, o dos idosos etc. Neste sentido, são válidas as palavras do professor, segundo as quais

Não obstante a ocorrência de obras literárias que, por diversas razões, no entorno da questão étnica se limitam à repetição de antiquados padrões de apreciação do efetivo papel desempenhado pelo africano e pelo afrodescendente na estrutura sociocultural deste país, ressaltando muito mais a exclusão que a inclusão das diversidades, destacamos a sutileza com que tal temática se acha implícita na literatura infantil e infantojuvenil de autoria do escritor juizforano Edimilson de Almeida Pereira, aqui representada pelo livro **Histórias trazidas por um cavalo-marinho**, no conto *O livro amarelo com páginas brancas* – em linhas capazes de demonstrar que novas mentes se acham voltadas ao estudo e à compreensão do imbricado universo do respeito devido à diversidade humana (Pereira, 2015, p. 146 – itálicos do autor).

Segundo Pereira (2015), a lei 10.639/2003 surge especificamente na tentativa de viabilizar a eliminação de lacunas existentes em um mercado editorial escasso de produção literária infantil e infantojuvenil e que, de certa forma, desconsiderava a valorização e o reconhecimento das culturas africanas e da cultura afro-brasileira, ou seja, dos discursos identitários dos excluídos socialmente, ressaltando muito mais a exclusão que a inclusão das diversidades. Esta representação excludente se faz presente até os dias de hoje com os jargões carregados de estereótipos e de preconceitos desde a vergonhosa história da escravidão a partir do Brasil colonial. Pereira (2015) acrescenta que

[...] já a partir do advento da referida Lei 10.639/2003 e a colocação em prática de seus dispositivos, foi-nos possível verificar o fato de que havia no mercado editorial brasileiro, especificamente o direcionado à Literatura infantil, uma notada escassez de produções que pudessem servir ao mister preconizado no sentido de valorização das culturas africanas e da cultura afro-brasileira, de vez que nossa Literatura, tanto a adulta quanto a infantil, estava – de certo modo e em certa medida – adaptada à reprodução de arcaicos jargões da sociedade escravista do Brasil colonial, cujos efeitos discriminatórios e excludentes ainda se encontram, em diferentes e

ardilosas formas, presentes no cotidiano da sociedade brasileira (PEREIRA, 2015, p. 138).

Acompanhando o raciocínio de Pereira (2015), chamamos a atenção para o objeto de análise no presente trabalho de dissertação. De fato, a escrita literária desempenhada por Jorge Fernando dos Santos (2010), nas linhas do conto **As cores no mundo de Lúcia**, à medida que concentra na protagonista Lúcia dados identitários que marcam a configuração de perfis de identidade considerados como minorias cognitivas, ressalta a importância da Literatura Infantil como área afeita à reflexão sobre temáticas que fazem parte, muito antes que do mundo da criança, das asperezas da vida adulta. Tais aspectos abrem-nos a possibilidade de abordagem de aspectos importantes para este trabalho dissertativo, a saber, a cegueira, a afrodescendência, a identidade cultural e as relações que estas realidades estabelecem com a literatura e com o contexto social, o que passamos a desenvolver na próxima seção.

### 3 CEGUEIRA, AFRODESCENDÊNCIA E IDENTIDADE

O desafio é ver com novos olhos, com um terceiro olhar, e analisar aí as astúcias do “homem cego”, que, paradoxalmente, pretende ter um ultra-olhar, mas que não vê o óbvio.

(Afonso Romano de Sant’Anna)

Na presente seção, consideradas as especificidades do *corpus* literário selecionado para análise neste trabalho de dissertação, abordamos questões relacionadas à identidade, à afrodescendência e à cegueira, elementos que, incorporados como discursos minoritários pelos seus respectivos enunciadores, fazem parte da luta pelo reconhecimento de direitos, manifestada por ações e atitudes individuais e coletivas por afirmação e existência no contexto das sociedades contemporâneas, dentre elas a sociedade brasileira.

A temática da identidade é de fundamental importância para este trabalho dissertativo, uma vez que tomamos como ponto de reflexão as formas de representação com que as **minorias cognitivas**, ligadas à cegueira e à afrodescendência, ocorrem no meio social e na literatura. Dessa maneira, é importante ponderarmos a respeito de alguns estudiosos que se ocupam dessa temática.

A construção da identidade das pessoas cegas, bem como a de indivíduos afrodescendentes, é vista pela sociedade como discurso característico de minorias cognitivas que estão muito aquém de alcançarem a plena afirmação de sua individualidade frente aos discursos majoritariamente excludentes que perpassam, por exemplo, a realidade social manifestada no Brasil. O conceito de **minorias cognitivas** é apresentado pelo escritor Peter Ludwig Berger (1996), em sua obra **Um rumor de anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural**. Berger (1996), assim, define **minorias cognitivas** como:

[...] um grupo de pessoas cuja visão do mundo difere significativamente da visão generalizada em sua sociedade e simplesmente aceita como tal. Dito de outra forma minoria cognitiva é um grupo formado ao redor de um corpo de “conhecimentos” divergentes dos da maioria (BERGER, 1996, p. 26, grifo do autor).

O sociólogo jamaicano Stuart Hall (2003), no livro intitulado **A identidade cultural na pós-modernidade**, por sua vez, irá se ocupar da elaboração de

constructos teóricos que versam sobre as concepções da identidade, em período que vai do Iluminismo até a Pós-modernidade. Desse modo, de acordo com Hall (2003), o **sujeito sociológico** reflete o mundo moderno em sua complexidade e interação com o meio. A identidade é construída ao longo do tempo e sofre a influência do ambiente em que se encontra. A partir dessa visão, temos a identidade que é formada a partir da relação entre o **eu** e o **social**. O sujeito tem como essência o eu real, mas que é modificado por meio do diálogo com as relações culturais exteriores (HALL, 2003, p. 11). Ainda para Hall (2003), na concepção sociológica, a identidade

[...] preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2003, p.11, grifos do autor).

De acordo com o teórico em questão, a identidade é móvel, não permanente, e constrói-se no decorrer da História, quando o sujeito poderá assumir identidades diferentes em momentos diferentes.

Por entender que a identidade está sempre em movimento e em busca de uma concretização, o multiculturalista afirma que:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". As partes "femininas" do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é "preenchida" a partir de *nosso exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2003, p. 38, grifos do autor).

Esse entendimento da identidade em constante movimento, ou a identificação, revela o sujeito em busca da já mencionada idealização plena entre o **eu** e o **outro**.

Ainda consoante Hall (2003), a noção de **sujeito do Iluminismo** fundamentava-se na concepção da pessoa humana como um indivíduo completamente unificado, centrado, racional, com uma identidade fixa, que surgia com o seu nascimento e assim permanecia por toda a vida. Desse modo, para o autor, o **sujeito do Iluminismo** era

[...] dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que surgia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência [...] (HALL, 2003, p.11, grifos do autor).

Hall (2003) pondera que identidades como a do sujeito sociológico, construída ao longo do tempo, e a do sujeito iluminista, fixa e permanente, estão mudando. Estas identidades se acham fragmentadas, não existe mais uma única identidade, mas várias.

Neste sentido, na concepção do que seria o **sujeito pós-moderno**, a identidade passa a ser instável, não é mais permanente. Encontra-se em constante transformação ao longo da História. Hall (2003), comenta que, nesse caso, o sujeito

[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2003, p.13, grifos do autor).

As distintas representações tanto da cegueira quanto do indivíduo cego, na Literatura Mundial e Brasileira, são objeto de abordagem em diversas obras de diferentes autores e autoras, quer do ponto de vista literário, quer do ponto de vista teórico e ensaístico.

Na obra intitulada **A cegueira e o saber**, o poeta Affonso Romano de Sant’Anna (2006), por exemplo, desenvolve seis ensaios em que aborda a cegueira e a relação da mesma com a sabedoria e que, por isso mesmo, dão título ao livro. Sant’Anna (2006) escolhe lendas, mitos e textos literários com temática voltada para a cegueira e o saber, tal como ocorre nos contos **Em terra de cego**, de Herbert

George Wells, **A roupa nova do rei**, de Hans Christian Andersen, assim como na narrativa lendária de **Lady Godiva**, dentre outros, para mostrar, por meio da análise das mencionadas histórias, as possibilidades do ver-se e do não se ver a cegueira, destacando, assim, a cegueira vista como castigo; como ato de ver e de não-ver; como desafio à interdição da autoridade; como cegueira dos cegos arrogantes, que negam que se possa ver; como pacto social em torno do não-ver; como visão excessiva que não enxerga o óbvio.

Para Sant'Anna (2006), "A cegueira e o conhecimento são dois termos que pontuam inúmeros mitos. Ao invés de se anularem, esses dois termos se potencializam [...]" (SANT'ANNA, 2006, p.11). Tomamos como exemplo Édipo, o personagem da tragédia grega de Sófocles<sup>7</sup>, que, ao perceber que possuía a própria mãe, após matar o pai, cega-se terrivelmente, passando a considerar a cegueira como castigo, alegando que o fez para não ver. Como cego, Édipo, todavia, busca ver o que antes não conseguia enxergar e tenta, assim, alcançar a mesma sabedoria de Tirésias<sup>8</sup>, o cego adivinho que tem maior sabedoria que as pessoas com visão. Podemos, desse modo, firmar que o adivinho Tirésias, mesmo cego, tinha o privilégio de ver e de prever o futuro, o que era impossível para as pessoas comuns. A sabedoria de Tirésias ia além da cegueira, pois tinha um outro olhar para perceber e sentir o que não se revelava aos olhos. Conforme Sant'Anna (2006) destaca, Tirésias "[...] aparece em várias peças de Sófocles, pois sendo cego é o que pode narrar e "pré-ver". O ensaísta em questão ressalta que é Tirésias

---

<sup>7</sup> Em Édipo, de Sófocles, a cegueira equivale a uma forma privilegiada de visão, que torna o sujeito cego, no caso Tirésias, um privilegiado, uma pessoa que vê além do que os homens comuns veem. Tanto é assim que o próprio Édipo, após descobrir tudo sobre sua identidade, vaza os olhos, para poder ver melhor, para, como cego, conseguir ver o que não via e adquirir a sabedoria a respeito das coisas e das pessoas que Tirésias tinha.

<sup>8</sup> TIRÉSIAS. Nome de um célebre adivinho tebano, filho de Éveres e da ninfa Cáriclo, que viveu durante muitas gerações (Apollod. Bibl. 3, 6, 7). É um nome falante que indica "aquele que interpreta os sinais" (τήρεια): essa interpretação, por sua vez, é refutada por Boisacq (Dict. ét. l. gr.). Frisk (Gr. Et. Wört., s. v. τέρας) o considera um termo com alargamento métrico a partir de \*Τερετ-ίας, "taumaturgo", relacionado portanto com τέρας, "prodígio". Carnoy (DEMGR) propõe a derivação do indoeuropeu \*deiro-, "capacidade, visão", que origina o pelágico teir- mais os sufixos -es e -ia. (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO DA MITOLOGIA GREGA, p. 260).

Encontra-se em uma das concepções gregas de cegueira, Tirésias, cego que possui o dom de prever o futuro exatamente porque a ele foi dada esta habilidade por Zeus, que segundo a mitologia grega é o maior dos deuses, o pai de todos. Zeus, apesar de ser um Deus, ou aquele que junto com outros Deuses controla o mundo, é também uma pessoa com vontade e desejo próprios da natureza humana e é ele quem possibilita que Tirésias possa ser capaz de ler as informações de mundo segundo percepções que vão além da visão física. A habilidade de Tirésias como adivinho ou vidente do futuro só é possível graças à sua percepção apurada dos fenômenos da natureza, ou observância dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor. Disponível em: <[www.demgol.units.it](http://www.demgol.units.it)>. Acesso em: 09 out. 2017.

“quem revela a Édipo o que, antes de cegar-se, Édipo ignorava”, acrescentando que Tírsias interpreta melhor os fatos que as pessoas que enxergam. É um privilegiado, que vê além (SANT’ANNA, 2006, p. 11).

É importante refletirmos sobre essa interpretação que Sant’Anna (2006) faz da cegueira como algo da ordem do privilégio, valendo salientar que o teórico em questão, a partir de uma linguagem ensaística e aplicada, sobretudo à análise de narrativas ficcionais e mitológicas, coloca-se no lugar de enunciador de um discurso sobre a cegueira que é manejado de um lugar que se mostra fora da realidade efetivamente experimentada por alguém que seja cego. Desse expediente tomado por Sant’Anna (2006) exsurge, entretanto, uma consequente valorização da identidade do cego, como alguém que, pelo menos no campo das narrativas, por diversas vezes, é representado como uma individualidade que é capaz de enxergar além daqueles que possuem o sentido da visão.

De acordo com Nadia Julien (2002), na obra intitulada **Minidicionário compacto de mitologia**, Tírsias por

[...] haver matado duas serpentes que copulavam foi transformado em mulher. Sete anos mais tarde, reviveu esses répteis e recuperou sua verdadeira forma. Durante uma querela com Hera, Zeus escolheu-o como árbitro, mas sua resposta descontentou a deusa, que o tornou cego. Em compensação recebeu de Zeus o privilégio de viver muitas existências e o dom da profecia (JULIEN, 2002, p. 347).

Assim como na lenda de **Lady Godiva**, que abordaremos mais adiante, Tírsias também experiência a privação da visão como um castigo. Não obstante, é compensado por Zeus com o dom de prever e ver além. Impedido de olhar o mundo com os olhos, o adivinho o vê de dentro para fora.

No ensaio **A cegueira e o saber 2**, Sant’Anna (2006) tece algumas reflexões a respeito do conto do escritor britânico Herbert George Wells (1899), intitulado **Em terra de cegos**. De acordo com o que podemos verificar em **A cegueira e o saber**, há na narrativa de Wells (1899) uma comunidade de cegos que, com arrogância, negam que se possa ver. Diante disso, o fato de o forasteiro que chega a esta comunidade ser capaz de enxergar é considerado uma anomalia para os cegos que dela fazem parte. Sendo anomalia, o forasteiro deveria, então, tornar-se cego para ser aceito naquele lugar e estar junto de uma índia de quem se enamorara, o que aceita, num primeiro momento. Todavia, ao pensar no que perderia com a falta dos

olhos – tidos como corpos estranhos pelos nativos – o forasteiro abre mão deste projeto. Abre mão inclusive do desejo de tornar-se um rei em terra de cegos, entregando-se à contemplação daquilo que efetivamente podia ver. Podemos depreender, neste caso, que se trata de uma sabedoria que se constrói a partir da cegueira, pois o estranho precisa tomar consciência da cegueira alheia – a dos nativos que haviam recebido a cegueira como peste por punição dos pecados cometidos durante várias gerações – para aprender o real valor da faculdade de enxergar. Sant’Anna (2006) ressalta que de acordo com o que consta na narrativa de Wells, “[...] Aos poucos, a cegueira foi se manifestando nos habitantes daquela região até que ao cabo de 14 gerações estavam todos sem visão e não tinham sequer memória de que algum antepassado pudesse ter visto alguma coisa” (SANT’ANNA, 2006, p.14).

Podemos, por conseguinte, verificar que, mesmo ficando cego, o forasteiro não poderia compartilhar os valores daquela terra de cegos, pois sabia o que era enxergar, experiência que nenhum dos nativos possuía desde há muito. Da leitura dessa narrativa, é possível ainda detectarmos que existe em sua trama um conflito entre o **ser igual** e o **ser diferente**, o **ser cego** e o **enxergar**, o **viver em grupo** e o **estar só** e, sobretudo, a comprovação da existência da cegueira na comunidade dos nativos como uma incapacidade de aceitar o diferente.

Já na lenda de **Lady Godiva**, segundo Sant’Anna (2006), podemos encontrar o ato de ver e de não-ver, desafiando a interdição da autoridade, uma vez que todos os habitantes estão proibidos de desafiar a interdição do rei, que ordena não-ver a nudez da senhora e não transgredir a lei. A lenda traz a narrativa de que em 1.057, na Inglaterra, existia um conde que explorava o povo com impostos altíssimos. Lady Godiva, sua mulher, implorava para que fosse menos rude; o nobre não cedia. Após muita insistência da mulher, o conde lhe propôs que, caso ela desfilasse nua pela cidade, não cobraria mais os impostos abusivos do povo. Lady Godiva aceitou a proposta e o conde ordenou que nenhuma pessoa a assistisse desfilando, determinando que todos ficassem trancados em suas casas, já que estavam proibidos de ver a nudez da rainha. Porém, um homem resolveu infringir a ordem do conde, fazendo um buraco na janela para ver a passagem da rainha nua. Ao transgredir a ordem do conde, este homem teve como punição a cegueira. Houve o rompimento do pacto de não-ver pelo querer ver. Quem está de fora desafia ver o que todos não conseguem ou não são capazes de ver (SANT’ANNA, 2006, p. 20).

Para Sant'Anna (2006), “[...] nem sempre a autoridade permite que se veja o que ela não quer que seja visto. Se alguém insiste em ver o interdito deve ser cegado, para que a autoridade e o sistema permaneçam” (SANT’ANNA, 2006, p. 21).

Ainda de acordo com Sant'Anna (2006), no conto intitulado **A roupa nova do rei**, de Hans Cristian Andersen (2001), a cegueira é revelada como pacto feito pela sociedade em torno do não-ver. O conto encerra a história de um rei que tinha paixão por roupas novas e é enganado por tecelões vigaristas que lhe dizem que haviam inventado uma roupa especial, alegando que apenas os sábios poderiam vê-la e apreciá-la. As pessoas se reúnem para assistir ao desfile do rei, que exhibe sua roupa nova pela cidade, mas não se convence de que está nu. Todos fingem ver a roupa do rei e querem se passar por sábios. Não existe personagem cego nesta história; a cegueira é apenas imaginária, pois as pessoas não querem se deparar com a realidade da roupa invisível do rei. Conforme Sant'Anna (2006), essa é uma narrativa onde todos fazem a opção por não ver o óbvio, enquanto alguns lucram com a cegueira alheia. O autor destaca que nesta história é justamente “[...] uma criança – essa espécie de olhar estranho e virgem, que, descompromissada, grita em meio à multidão: ‘Ele está sem roupa!’[...]” (SANT’ANNA, 2006, p.18). Todos percebem a nudez do rei a partir da visão de um menino de fora da corte, que não está comprometido com o rei, mas que faz a denúncia da falsa cegueira da coletividade. O menino é o que vê o que os outros não podem ou não querem ver. A ausência de visão que acomete as pessoas, não é uma cegueira biológica<sup>9</sup>, mas uma dificuldade de não conseguir ver e o medo de enfrentar a realidade.

Pelo que podemos depreender, portanto, o autor de **O homem que conheceu o amor** (1988) mostra que todos fingem que veem o que não existe. Dessa forma, “[...] Todos têm medo da opinião (ou visão) do outro, todos deixam de ver (e ter opinião). É um caso de cegueira social” (SANT’ANNA, 2006, p.19). Ainda de acordo com Sant'Anna (2006), isto ocorre, visivelmente, nas agremiações políticas e religiosas: a produção de um discurso que ordena o que deve ser visto ou não.

---

<sup>9</sup> Sant'Anna (2006) emprega o termo cegueira biológica referindo-se a uma cegueira de ordem física contrapondo-o a uma cegueira de ordem psicológica, como veremos mais adiante, expressada pelo que o autor descreve como “uma dificuldade de não conseguir ver e o medo de enfrentar a realidade” (SANT’ANNA, 2006, p. 19).

A respeito do conto **A carta roubada**, de Edgar Allan Poe (1809-1849), Sant'Anna (2006) alega ser uma história policial na qual se percebe uma visão excessiva e racional, mas que não vê o óbvio. Neste conto, temos a cegueira como a visão excessiva que não enxerga o óbvio, uma vez que “[...] o olhar policial, enquanto olhar oficial, às vezes não consegue resolver um enigma. Assim é necessário que um outro olhar fora do sistema venha revelar o que estava oculto” (SANT’ANNA, 2006, p. 23).

O chefe de polícia procura pelo investigador de nome Dupin para ajudá-lo a desvendar o roubo de uma carta, embora o policial já saiba quem a roubou. Dupin acha a carta com facilidade e a devolve para o policial, que fica intrigado por não ver o óbvio, uma vez que a carta estava em um lugar simples de ser encontrado. Para Sant'Anna (2006), “[...] Nada é tão prejudicial à sabedoria como a excessiva sagacidade” (SANT’ANNA, 2006, p. 24). Seguindo o raciocínio do teórico em questão, podemos perceber nesta narrativa não apenas a constituição de um olhar que por querer ver em demasia, não percebe o fácil, como também a dificuldade que temos em não perceber o que está evidente. Neste conto, ainda é revelado que a incapacidade que o chefe de polícia tem “[...] de achar a carta confirma que o pior cego é aquele que não quer ver, o investigador Dupin mostra que o melhor ‘cego’ é aquele que sabe ver [...]” (SANT’ANNA, 2006, p. 25, grifo do autor).

Ainda consoante Sant'Anna (2006), o cego é aquele que, não tendo a visão, percebe o mundo e as pessoas de uma forma peculiar, enfim, um indivíduo “[...] que sente a necessidade de recuperar outros sentidos, experimentando o ‘desver’ para, quem sabe, ver de novo”. O cego é aquele que pré-vê, que vê além da visão, vê com um outro olhar, com o olhar da sabedoria, com um terceiro olhar (SANT’ANNA, 2006, p. 27, grifos do autor).

Entendemos que na obra **A cegueira e o saber**, de Afonso Romano de Sant'Anna (2006), a cegueira aparece como metáfora para o não entendimento das atribuições humanas. Para o autor, não podemos cegar o passado para vermos melhor o futuro, ou seja, não podemos esquecer a visualidade cega do século XX, em que tivemos a cegueira causada por Stalin, Mao e Hitler. Nesse sentido, verificamos que Sant'Anna (2006) ressalta que o que se coloca para o indivíduo na contemporaneidade é o grande desafio de ver o mundo com novos olhos, isto é, com desapego às noções deturpadas da visão com que o homem apreendeu a própria realidade no passado.

Em ambas as histórias, mencionadas anteriormente, deparamo-nos com a cegueira causada pelo indivíduo que não quer ver a realidade, ou pela punição por ver o que não era permitido, não porque os personagens sejam cegos, mas por verem o que não podia ser visto (SANT'ANNA, 2006, p. 28).

Por seu turno, Julián Fuks (2007), em livro intitulado **Histórias de literatura e cegueira**, aborda a literatura e a visão na vida de três escritores cegos: Jorge Luis Borges, João Cabral de Melo Neto e James Joyce. Fuks (2007) afirma que o escritor argentino teria na cegueira um congelamento constante de todas as imagens registradas pela visão, as quais cultivou na memória por toda a vida para que continuasse a escrever. Pensando na visão que restou ao escritor, o autor acrescenta que, para Borges,

As pessoas, então, fixaram-se a seus últimos rostos – e que já não envelhecem, ao menos isso podia comemorar –, as ruas escolheram suas últimas cores, as velhas casas dos arrabaldes estabeleceram uma última forma na planície. O céu optou por um número indefinido porém preciso de estrelas, e as folhas das árvores adequaram-se a uma semiestação, que valesse por todas as outras (FUKS, 2007, p. 46).

A cegueira trouxe para Borges a limitação das imagens, que antes eram múltiplas, e que se reduziram apenas ao registro da memória, permanecendo nas lembranças do escritor com as mesmas formas e cores. Nem mesmo a completa ausência da luz lhe proporcionou uma total escuridão. A luz para Borges não lhe é insensível. De fato, “[...] As pessoas concebem o cego como alguém encerrado em um mundo negro; não sabem que esta é uma das cores das quais mais sente falta. Já explicara inúmeras vezes, mas não, como poderiam entendê-lo?” (FUKS, 2007, p.23).

Fuks (2007) afirma que Borges, uma vez que é cego, conhece bem como é ser cego. Mas ao mesmo tempo, entende que as pessoas não compreendem o significado de cegueira, esclarecendo que existe uma interpretação errada da escuridão para os cegos.

Ainda segundo as anotações de Fuks (2007), o vermelho e o negro são as cores de que Borges mais sentia falta. Para Borges, o amarelo fez parte de sua vida, pois foi a primeira a que se afeioou ao conseguir ver o amarelo do tigre asiático no zoológico de Buenos Aires, cor que permaneceu nítida nas lembranças do escritor. Por outro lado, “[...] O verde e o azul se revelam sem exatidão: o azul pode ser

verde, e o verde pode ser azul. Cores indefinidas que emergem de um mundo indefinido, imerso por sua vez em uma neblina cinzenta, que usurpa também o branco” (FUKS, 2007, p. 24).

O reencontro entre Borges e o crítico literário uruguaio Emir Rodríguez Monegal, na Biblioteca Nacional, revelou um Borges capaz de se orientar em todos os espaços da Biblioteca sem que o amigo percebesse que ele estava cego. Borges conhecia o local e se orientava com segurança. Como destaca Fuks (2007), “Quase não havia luz ali. Emir procurava segui-lo e tropeçava, mais cego e incerto que o próprio Borges” (FUKS, 2007, p. 39).

Tendo ficado cego em 1956, o escritor Jorge Luis Borges não conseguia realizar suas leituras e escrita. Mesmo assim, não desistiu de ser escritor, ditando para as pessoas que o ajudavam o que pretendia escrever com as próprias mãos. “[...] Com a cegueira, iminente desde o início de sua vida, [Borges] passou a se dedicar mais à poesia com métrica e à oralidade das conferências, muitas vezes transformando-a em temática a ser tratada” (FUKS, 2007, p.156).

Além de Borges, escritor que, como anteriormente exposto, passou pela experiência da cegueira, temos em terras brasileiras outro escritor cego, também conhecido, qual seja, o pernambucano João Cabral de Melo Neto, que fora acometido pela cegueira na idade adulta.

Em consequência de uma cirurgia e do fato de ter ficado muito tempo em unidade de terapia intensiva – UTI, o escritor ficou cego em consequência da luz muito forte acidentalmente direcionada para seus olhos. Após essa perda, tendo apenas a percepção de vultos, que o impedia de ler e escrever, João Cabral de Melo Neto tornou-se inconformado com tal situação e, deprimido, interrompeu a carreira literária (FUKS, 2007, p. 98).

Em um único poema, sem título e escrito em setembro de 1995, já após a perda total da visão, João Cabral recobra pela memória certos temas e imagens de sua obra como o rio (Capibaribe), a cidade do Recife (Pernambuco), e a poesia em si. O escritor elabora versos que remetem à sua memória visual. Este poema não se dá a partir da visão, mas a partir da cegueira representada pela perda do contato visual (FUKS, 2007, p.100).

De acordo com João Cabral de Melo Neto, o texto se faz com a visão e para a visão. Em João Cabral a única possibilidade possível é a visão; para o poeta, não se pode perceber as coisas, o mundo, a não ser que seja pelo sentido da visão. João

Cabral não conseguiu conceber outra imagem para a figura do escritor que, como ele, houvesse se tornado cego. Dessa forma, não enxergar para João Cabral representou uma doença nos olhos, tornando-se cego também para a leitura, a escrita e para a própria condição de escritor, o que o tornou desgostoso com a vida.

Para além dos escritores considerados anteriormente, Fuks (2007) rememora o nome de James Joyce, outro autor que também passou pela experiência da cegueira. Fuks (2007) narra que James Joyce perdeu a visão lentamente, situação que o manteve ainda lutando para continuar escrevendo, chegando mesmo a contar com a ajuda de parentes a quem ditava para que escrevessem por ele. Todavia, o teórico em questão afirma que, a partir de 1915, Joyce teve seguidas perdas de visão, vindo a morrer *a posteriori* praticamente sem enxergar de um olho e com restrições de visão no outro. Durante os surtos de cegueira, James Joyce pouco se dedicou à escrita, ficando mesmo incapaz até de ditar. Pelo que podemos verificar, ao contrário de João Cabral de Melo Neto, que desistiu da profissão de escritor e da vida, James Joyce, mesmo cego, lutou para superar a falta que a parca visão lhe impunha.

A partir dessas impressões acerca de personalidades que passaram pela experiência da cegueira, voltamo-nos, em seguida, para a abordagem de outro aspecto que se constitui como objeto de nossas investigações no presente trabalho de dissertação. Nesse sentido, vale salientarmos que, no que diz respeito à temática em torno da identidade afrodescendente, torna-se interessante retomarmos o constructo teórico elaborado por Hall (2003) em torno do sujeito sociológico, ou seja, daquela identidade que se estabelece por meio da interação entre o **eu** e o **outro**, o que nos leva a pensar na relação interacionista entre o eu negro, ou afrodescendente, e o outro não negro, não afrodescendente, bem como as linhas de tensão que se estabelecem ao longo dessa relação.

Deste modo, a partir dessa concepção sociológica do indivíduo, este “[...] passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna” (HALL, 2003, p.30, grifo do autor) embora possamos verificar certa preocupação do **eu** deste mesmo indivíduo estar em diferentes situações sociais. Tais reflexões nos conduzem à discussão acerca do *locus* ocupado, não apenas pela identidade do cego, como pela identidade afrodescendente no panorama das sociedades contemporâneas, à medida que a identidade africana e aqueles que dela são descendentes são

especificamente tomados como minorias pelos setores hegemônicos das sociedades, a partir dos parâmetros impostos às relações que a Europa estabeleceu com a África e com os indivíduos que a própria Europa transplantou para suas colônias no Novo Mundo ao longo da História.

Dentro deste contexto, o já mencionado professor Édimo de Almeida Pereira (2009), em artigo a que dá o título de **O discurso de exclusão do negro no Brasil**, no qual problematiza a situação criada em torno da forçada substituição das línguas maternas africanas pela língua do branco, afirma que a desconstrução da identidade do negro teve sempre um discurso pontuado pelo ideal de exclusão engendrado na língua do branco, sempre voltado para a inferiorização e para a reificação dos negros, justificando assim, o poder que o branco exercia na sua relação com aqueles indivíduos (PEREIRA, 2009, p. 33).

Pereira (2009) – na condição de estudioso dos desdobramentos da presença afrodescendente na constituição da sociedade e da cultura brasileiras – baseia-se nas reflexões do filósofo Michel Foucault, expostas na obra **A ordem do discurso**, para afirmar que o discurso dominante como mensageiro de uma vontade de verdade, contudo, “[...] cria estratégias de inclusão e de exclusão que comportam uma ampla discussão, a qual abrange não só o negro, mas ainda outros discursos como o discurso feminino e o discurso do louco, nos quais a noção da diferença também se faz presente” (PEREIRA, 2009, p. 36).

Ainda segundo Pereira (2009),

Partindo do entendimento de que em cada período da história uma determinada sociedade pode ter uma vontade de verdade, o que configura um sistema de exclusão de discursos, gostaríamos de sinalizar e discutir como, no Brasil dos séculos XVI ao XIX, constituiu-se um discurso, tido por verdadeiro, de exclusão e desconstrução da identidade do negro ou, ainda, de construção de uma imagem negativa da raça, de modo a justificar o instituto da escravidão (PEREIRA, 2009, p. 36).

Ambas as narrativas que figuram como *corpus* deste trabalho de dissertação, uma crônica e um conto, apresentam protagonistas que são cegos<sup>10</sup>. Identidades

---

<sup>10</sup> Conforme Veitzman (2000, p. 2-3), a deficiência visual compreende uma situação de diminuição da visão mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de lentes convencionais. O portador de deficiência visual tem restringidas a sua orientação e mobilidade e a sua capacidade de realizar tarefas. A deficiência visual é classificada, pela Organização Mundial da Saúde – OMS, em categorias que abrangem desde a perda visual leve até a ausência total de visão. [...] A baixa Visão LEVE está compreendida entre 20/60 a 20/80; a MODERADA entre 20/80 e 20/160; a SEVERA entre 20/200 e

discursivas, portanto, postas à margem de um discurso social que os vê, na maioria das vezes, como subjetividades incapacitadas e de menor importância, no que diz respeito à normalidade que se espera do contingente de pessoas que compõem grande parte das sociedades contemporâneas. Na crônica **O cego de Ipanema**, de Paulo Mendes Campos (1960), há um personagem que transita pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro, por vezes sóbrio, por vezes bêbado, sem que sua deficiência o limite. O cego, cujo nome sequer é mencionado – aspecto da narrativa que, por si só, parece denotar uma forma de exclusão da identidade da personagem por parte daqueles com quem convive – experiência o dia a dia que seria comum a qualquer pessoa. O que a referida crônica de Campos (1960) parece enfatizar, em uma primeira leitura, é justamente a presteza e a habilidade com que o personagem circula pelo bairro de Ipanema, apesar da ausência de visão.

Por outro lado, no conto **As cores no mundo de Lúcia**, o escritor Jorge Fernando dos Santos (2010) apresenta ao leitor a percepção do mundo por meio das sensações experimentadas por uma criança, Lúcia – chamamos a atenção para o fato de que a protagonista é identificada por um nome próprio, ao contrário da narrativa inscrita na crônica – a qual, além de cega, é também afrodescendente. A protagonista revela ao leitor um mundo particular, que se materializa de forma peculiar quando, desprovida de visão, a menina interage com o seu entorno. Olfato, tato, audição e paladar se harmonizam para colorir o que não pode ser visto pela personagem. Por outro lado, podemos verificar que na crônica de Paulo Mendes Campos, o narrador apresenta ao leitor uma visão realista do cotidiano em que se insere o protagonista, não se construindo a narrativa sobre a mesma esteira lúdica presente em Santos (2010).

Diante deste quadro de narrativas ficcionais, portanto, abre-se-nos a possibilidade de, nas subseções seguintes, abordarmos aspectos pormenorizados a respeito da cegueira no discurso social e literário e outros relacionados à presença da identidade afrodescendente igualmente no discurso social e na literatura.

### 3.1 OS DISCURSOS E A SUA ORDEM

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

(Michel Foucault)

Encerramos as reflexões anteriores mencionando, por diversas vezes, a palavra **discurso**. Esta também aparece nas assertivas dos teóricos aos quais recorreremos, denotando a importância que tem para a análise que realizamos neste trabalho de dissertação, considerando-se que não podemos abordar a manifestação das minorias cognitivas, que já afirmamos estarem presentes nas obras constituidoras do *corpus* literário em análise, quais sejam, o afrodescendente e o cego, sem antes considerarmos que tais identidades se manifestam socialmente por meio de **discursos identitários** muito próprios.

Um dos teóricos que mais terá se dedicado à temática dos discursos foi o filósofo francês Michel Foucault (1996), especificamente na obra **A ordem do discurso**, originariamente constituída de uma aula inaugural proferida pelo filósofo no Collège de France, em dezembro de 1970.

Consoante o professor Édimo de Almeida Pereira (2010), no livro intitulado **Metamorfoses do abutre**: a diversidade como eixo na poética de Adão Ventura, para Michel Foucault, o discurso como instância de poder se relaciona a partir de sua legitimação e de sua exclusão.

Vale salientarmos, que, de acordo com Foucault (1996), citado por Pereira (2010),

O desejo diz: "Eu, eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, e que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém".

Mas pode ser que essa instituição e esse desejo não sejam outra coisa senão duas réplicas opostas a uma mesma inquietação: inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou

escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar em dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de suportar lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades (FOUCAULT, 1996 apud PEREIRA, 2010, p. 7, grifos do autor).

Ainda conforme os apontamentos de Pereira (2010), Foucault nos assevera que

Em uma sociedade como a nossa, são criados, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição, sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 1996 apud PEREIRA, 2010, p. 9).

Pereira (2010) ressalta que, para Foucault, o desejo desvia-se da ordem arriscada do discurso, resvalando para fora do que nela há de categórico e decisivo. A instituição reforça que é dela que o poder conferido ao discurso decorre, quando o filósofo francês observará que o desejo e o parecer da instituição são perspectivas diferentes do que se compreende como poder.

Segundo Pereira (2010) assinala, é por meio das reflexões de Michel Foucault (1996) que depreendemos que a **verdade** que reveste cada discurso depende do *status quo* do contexto que o abarca e daquilo que se objetiva via discurso em tal contexto. Logicamente, lembra o professor, que tudo isso se refere ao contexto legitimado.

Então, ainda conforme as preleções de Pereira (2010), balizado pelas premissas foucaultianas, mostra-se evidente a indução do pensamento (popular inclusive) por parte das elites brasileiras em direção a uma pretensa verdade geradora do sujeito negro. O professor em questão esclarece que

Conforme as reflexões de Michel Foucault, em **A ordem do discurso**, detectamos o fato de que, em determinados períodos da história, os discursos são assumidos como verdadeiros, baseados numa “vontade de verdade” que se estabelece de acordo com o saber, com o domínio do objeto a que se destina, com a técnica disponível e sob o amparo e a legitimação da instituição (PEREIRA, 2010, p. 25, grifos do autor).

De acordo com Foucault (1996), o discurso faz parte de nossa realidade. Pelo discurso tudo pode tomar a forma do discurso e no discurso tudo pode ser dito. O

discurso pode ser reorganizado em cada momento que é construído. “[...] Uma cumplicidade primeira com o mundo fundaria para nós a possibilidade de falar deles, nele; de designá-lo e nomeá-lo, de julgá-lo e de conhecê-lo, finalmente, sob a forma da verdade [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 48). O mesmo teórico também afirma que

[...] é o discurso ele próprio que se situa no centro da especulação, mas este logo, na verdade, não é se não um discurso já pronunciado, ou antes, são as coisas mesmas ou os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência. O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1996, p. 48).

Pereira (2009) chama a atenção para o fato de que Foucault expõe a manipulação ou criação de verdades convenientes a partir dos discursos. Assim, não nos é difícil compreender que aquilo que é tomado como verdade o é por satisfazer a objetivos de quem tem a voz legitimada, renovando, dessa forma, o *status quo* sucessivamente. Aí está a equivalência entre poder e discurso, já que a vontade de verdade conta com o respaldo da ciência, do livro e da sociedade.

Dessa forma, como a vontade de verdade, outros sistemas de exclusão estão apoiados em uma base de exclusão institucional solidificada e mantida por práticas pedagógicas. É a maneira como o saber é valorizado e distribuído na sociedade. “[...] Essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 18).

A par dessa realidade discursiva e da força que a mesma possui, Pereira (2009) debate a configuração e a existência de um discurso de exclusão da identidade africana e afrodescendente no Brasil, quando, então, afirmará que:

O discurso de construção da imagem do negro como ser desprovido da condição humana, passa por caminhos que vão da descaracterização de seu lugar de origem como centro de civilização, (retratado numa África primitiva, cujos habitantes não foram capazes de contribuir com as grandes descobertas que implicaram no progresso da humanidade) – até a sua reificação e animalização, manifestadas em expedientes como os verificados em anúncios dos periódicos do século XIX, nos quais a venda, o aluguel e o leilão de negros cativos ocupavam o mesmo espaço que os anúncios de venda de fogões e de maquinários destinados à cultura

cafeeira. Outra instância de reificação e animalização se articulou nos chamados abecês de negro e em outras frases de cunho preconceituoso que ainda perduram em nosso meio, de modo a confirmar as práticas racistas e os discursos de exclusão do negro no Brasil (PEREIRA, 2010, p. 27).

Mediante esta realidade, importante lembrarmos que o discurso identitário do afrodescendente se encontra inserido nas mais diversas instâncias da cultura brasileira, dentre elas a Literatura e ainda mais especificamente na Literatura para crianças, com objetivos que tangenciam e, outras vezes, abordam diretamente as estratégias de afirmação e de resistência. Tais aspectos, somados ao discurso identitário do cego, são objeto de consideração nas subseções seguintes.

### 3.2 A CEGUEIRA NO DISCURSO SOCIAL E LITERÁRIO

Ver é uma ousadia. Fazer falar o que se viu ou  
desmistificar a cegueira alheia é ousadia dupla.

(Afonso Romano de Sant'Anna)

Na vida social, geralmente, damos muita importância à visão, o que faz do indivíduo que não a possui, por ser cego, uma identidade que se coloca em espaços diversos na sociedade, mormente aqueles correspondentes aos espaços periféricos. ocupados pelas identidades enunciativas de discursos tidos por minoritários por parte das elites sociais hegemonicamente constituídas.

Ao longo da História, na maioria das vezes, os cegos foram tidos como incapazes e colocados à margem da sociedade, sendo que, durante muito tempo, a depreciação identitária desses indivíduos se deu pela associação de sua condição à prática da mendicância e pela absoluta exclusão social.

Na literatura, por exemplo, ao longo dos séculos, a temática da cegueira sempre foi objeto de abordagem por parte dos escritores, sendo comum a retratação pela ficção de personagens privados da visão, sem, contudo, maiores aprofundamentos críticos voltados para as questões identitárias relacionadas ao cego.

No entanto, é especificamente no século XVIII que podemos perceber um grande avanço na realidade das pessoas com deficiência visual, surgindo, então, as instituições com a finalidade de cuidar desses indivíduos, os quais ainda

continuavam isolados da sociedade porque não lhes era garantido o direito ao trabalho e ao estudo.

Conforme nos afirma Beverley Birch (1990), no livro a que deu o título de **Louise Braille**: personagens que mudaram o mundo os grandes humanistas, foi inaugurado na França em 1784, pelo professor Valentin Haüy, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. Com o apoio da Coroa francesa, este instituto foi a primeira escola para educação de pessoas cegas do mundo com formação profissional. Outras escolas destinadas a pessoas cegas foram fundadas na Europa, bem como na Alemanha e na Grã-Bretanha, já no final do século XVIII e no início do século XIX.

De acordo com Birch (1990), após surgir a primeira escola para cegos, que deu outro sentido à educação dessas pessoas, outro importante acontecimento na Europa, no início do século XIX, foi a invenção do Sistema Braille ou método Braille<sup>11</sup>, em 1829, pelo jovem francês Louis Braille. Constituindo-se de um código de leitura e escrita para cegos, o Sistema Braille é, até hoje, importante destacarmos, o meio que lhes viabiliza a participação na rotina social e cultural dos agrupamentos humanos em que vivem.

O aluno do referido Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris desenvolveu o Sistema Braille para leitura e escrita em relevo, o qual trouxe para as pessoas cegas a possibilidade da comunicação impressa, da escrita e da leitura por meio da combinação de pontos em alto relevo.

A autora narra que Louis Braille, filho de Louis Simon-René, “seleiro e fabricante de arreios do povoado” (BIRCH, 1990, p.11), nasceu em 1809, no dia 4 de janeiro, no povoado de Coupvray, interior da França. Ainda criança, com apenas três anos de idade, o pequeno Louiz perdeu a visão, no ambiente de trabalho de seu pai, em consequência de um acidente com um estilete, incidente que lhe ocasionou um ferimento nos olhos e posteriormente uma infecção. Dois anos mais tarde, aos cinco

---

<sup>11</sup> Conforme podemos ler na publicação intitulada **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial (2006), à página 63, ocorrem ambas as denominações para o sistema de leitura e escrita para cegos, inventado pelo cego francês Louis Braille a partir de um código militar, com pontos e buracos que possibilitava a leitura de mensagens durante a noite em lugares onde seria perigoso acender a luz. Louis Braille fez algumas adaptações no sistema de pontos em relevo, publicando o método em 1829. O Sistema braille é um alfabeto convencional cujos caracteres se indicam por pontos em relevo, e o deficiente visual distingue os caracteres por meio do tato. A partir dos seis pontos salientes, é possível fazer 63 combinações que podem representar letras simples e acentuadas, pontuações, algarismos, sinais algébricos e notas musicais.

anos, Louis Braille estava totalmente cego. Já acometido pela cegueira, nos anos seguintes, Braille deu início aos estudos em uma escola regular no mesmo povoado em que nascera. À época, eram raros os cegos que estudavam e tinham a oportunidade de fazê-lo em uma escola dessa natureza.

Com dez anos, Braille ganhou uma bolsa de estudos e ingressou no Instituto Royal de Jeunes Aveugles de Paris (Instituto Real de Jovens Cegos de Paris).

Fundado, como vimos, por Valentin Haüy, o referido instituto tinha método de escrita e leitura criado por seu próprio instituidor, proporcionado pela gravação em alto relevo das letras do alfabeto. Era uma escola destinada somente à educação de pessoas cegas, com a finalidade de combater a desigualdade e o preconceito da sociedade para com os deficientes visuais, oportunizando aos cegos a alfabetização e o aprendizado de ofícios como a produção de cestas, a confecção de chinelos e outras atividades que pudessem ajudar o cego no próprio sustento, sem depender de esmolas e da exposição a humilhações para sobreviver. Neste sentido, Birch (1990), argumenta que

Haüy somente havia percebido quão vasta era a lacuna entre as pessoas que enxergavam e os cegos quando testemunhou um grupo de músicos cegos enfeitados com orelhas de asno e imensos óculos, exibindo-se como palhaços, vaiados diante de uma multidão, na feira de Santo Ovídio, em setembro de 1771. A experiência deixou-o profundamente chocado e ele decidiu fazer qualquer coisa que estivesse ao seu alcance para mudar aquela situação dolorosa (BIRCH, 1990, p. 28).

Para Birch (1990), em consequência de muitos desafios, foi somente em 1791 que o Instituto Real de Jovens Cegos de Paris tornou-se realidade, constituindo-se como uma instituição estatal.

Um ano antes da morte de Valentin Haüy, o capitão do exército francês Charles Barbier visitou o Instituto de Jovens Cegos de Paris. Barbier foi o precursor do Sistema Braille, pois criou um código de comunicação que consistia em vários pontos em alto relevo, que era utilizado à noite para a comunicação silenciosa e sem iluminação entre os combatentes, de maneira a evitar que o inimigo os percebesse, o que tornou esta forma de comunicação conhecida como escrita noturna.

A referida escrita era constituída por trinta e seis sinais representativos de outros tantos sons e distribuídos por seis linhas de seis sinais cada uma, formando duas colunas iguais. Bastava indicar, por dois algarismos, a linha e a ordem que o sinal ocupava para facilmente o identificar.

Por ocasião da mencionada visita ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos, Charles Barbier apresentou seu sistema para ser aplicado pelos cegos do Instituto. Ao assistir à apresentação da escrita noturna, Louis Braille demonstrou interesse por esta e aperfeiçoou o sistema, realizando estudos e desenvolvendo algumas adaptações para chegar ao sistema de escrita e leitura em Braille. Charles Barbier não aceitou as alterações feitas por Louis Braille, que avaliava o seu próprio sistema como muito bom.

Louis Braille propunha alterações que pudessem incluir acentuação e pontuação de palavras, utilização da matemática entre outros recursos por ele detectados. Com a falta de aceitação das modificações sugeridas, Braille iniciou sozinho seus estudos e desenvolveu algumas adaptações, como a redução do número de pontos para seis e formando sessenta e três combinações distintas. No ano de 1827, o primeiro livro de gramática foi transcrito para o sistema Braille. Em 1828, Louis estendeu o referido sistema para uma de suas maiores paixões, que era a música.

Segundo Birch (1990), o nome de Louis Braille será lembrado “enquanto houver cegos usando o Braille para participar da herança intelectual do mundo e viver ao lado das pessoas de visão normal, em condições de igualdade, cultas e independentes como Louis Braille sonhou” (BIRCH, 1990, p. 58).

Louis Braille morreu em 06 de janeiro de 1852, vitimado pela tuberculose. Em 1854, dois anos após a sua morte, o Sistema Braille foi reconhecido e adotado na França como o sistema oficial de leitura e de escrita para cegos. O congresso Internacional de Nações Europeias, em 1878, ocorreu com a finalidade de avaliar “os vários métodos de impressão e escrita para estabelecer um único sistema universal. O Braille foi aprovado por larga maioria” (BIRCH, 1990, p. 56).

Conforme o que podemos verificar em Birch (1990), Louis Braille realizou seu antigo sonho ao afirmar o seguinte:

Nós não queremos ser excluídos do mundo por não podermos enxergar, e devemos trabalhar e estudar para sermos iguais aos outros, para não sermos rejeitados como ignorantes ou objetos de piedade. Eu farei tudo o que puder para ajudá-los a alcançar a dignidade por meio do conhecimento. (BRAILLE apud BIRCH, 1990, p. 48).

A criação do sistema Braille como método de leitura e de escrita para as pessoas cegas permitiu-lhes o acesso ao conhecimento e à comunicação escrita,

representando um grande avanço na luta pelos direitos, pela igualdade de oportunidades, pela independência, autonomia, e pelo exercício da cidadania. Neste sentido, as palavras de Braille merecem destaque:

O acesso à comunicação, no mais pleno sentido, é acesso ao conhecimento, e este é vitalmente importante para nós não continuarmos sendo menosprezados e dependentes das pessoas que enxergam. Nós não precisamos de piedade nem de ser lembrados que somos vulneráveis. Precisamos ser tratados com igualdade – e a comunicação é a forma de realizar isto (BRAILLE apud BIRCH, 1990, p. 7).

A importância histórica do sistema braile para os deficientes visuais torna-se evidente a partir da genialidade e da persistência de seu idealizador em torná-lo acessível ao maior número possível de beneficiários.

Vale salientarmos que, muito embora o mundo contemporâneo ofereça processos auxiliares de leitura e escrita para cegos pelo meio digital, reconhece-se que o braile é, e continuará sendo, indispensável no processo de formação intelectual, profissional, cultural e social das pessoas cegas, diante da autonomia e da independência que o sistema proporciona aos que dele se utilizam.

Birch (1990) esclarece que o método braile é, conforme anteriormente exposto, formado por seis pontos em relevo dispostos em duas colunas com três pontos cada com a denominação de **cela braile**. É efetivamente a disposição desses seis pontos que forma as combinações ou símbolos braile, resultando num sistema completo de escrita e de leitura.

Ainda de acordo com a descrição de Birch (1990), para o alfabeto são empregados vinte e seis sinais, 10 para os sinais de pontuação de uso internacional, correspondendo aos 10 sinais de 1.<sup>a</sup> linha, localizados na parte inferior da célula braile: pontos 2-3-5-6. Os vinte e seis sinais restantes são destinados às necessidades especiais de cada língua (letras acentuadas, por exemplo) e para abreviaturas. Doze anos após a invenção desse sistema, Louis Braille acrescentou a letra "W" ao 10.º sinal da 4.<sup>a</sup> linha para atender às necessidades da língua inglesa. O emprego desse método pode se estender também à estenografia e às notações científicas, entre outras, com a possibilidade das 63 combinações em código especial. Sua universalidade permite ao sistema a tradução em diferentes línguas das mais diversas partes do mundo.

Conforme se vê em Birch (1990), o método braile, por ser muito prático, abriu os caminhos do conhecimento literário, científico e também musical para as pessoas cegas, permitindo-lhes a ampliação de suas atividades profissionais. Atualmente, além da reglete e do punção<sup>12</sup>, destacam-se na utilização do método as máquinas braile, as impressoras braile, dentre outros recursos eletrônicos por meio digital para a escrita e leitura do sistema Braille.

Por outro lado, conforme Gilberta de Martino Janussi (2004), no livro intitulado **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, as ações de políticas públicas para a educação e para a integração das pessoas com deficiência visual é muito recente, datando de pouco mais de duzentos anos. O primeiro interesse oficial do poder público no Brasil pela educação das pessoas com deficiência visual manifestou-se em agosto de 1835, com um projeto de criação de uma "Cadeira de Professores de Primeiras Letras para o Ensino de Cegos e Surdos-Mudos, nas Escolas da Corte e das Capitais das Províncias", apresentado à Assembleia Geral Legislativa pelo Conselheiro Cornélio Ferreira França, deputado pela Província da Bahia, sendo que o projeto não foi aprovado (JANUSSI, 2004, p. 11-12).

A respeito do citado José Álvares de Azevedo, Janussi (2004) registra que se tratava de um jovem cego, de família abastada que, ainda menino, por intermédio de um amigo de seu tio, Maxiliano Antônio de Lemos, foi estudar em Paris. Regressando ao Brasil, em 1850, trouxe consigo a proposta de criar uma escola que tivesse os mesmos moldes do instituto em que estudou na França. José Álvares, a partir desse momento, dedicou-se a lutar pelo direito dos jovens cegos do Brasil à educação, escrevendo para jornais e ministrando aulas particulares para pessoas destituídas da visão. Foi como professor que José Álvares de Azevedo ficou amigo do Dr. José Francisco Xavier Sigaud, médico francês naturalizado brasileiro, que atuava na Câmara Imperial.

Conforme Janussi (2004), Adèle Marie Louise Sigaud, filha do referido médico, também cega, aprendeu o Sistema Braille com Álvares de Azevedo. O Dr.

---

<sup>12</sup> Reglete e punção são os instrumentos utilizados para a escrita manual do braile. Reglete é uma régua-guia, entre cujas partes, inferior e superior, a folha é colocada. É dotada de uma série de janelinhas alinhadas em sua parte superior, enquanto na parte inferior há um conjunto de seis concavidades que correspondem aos pontos que formam o braile. O punção marca o papel a partir da pressão sobre ele (MANUAL de uso de regletes, TECE – Tecnologia e ciência educacional, 2017. Não paginado). Disponível em:

José Francisco Xavier Sigaud encantou-se com a inteligência de Álvares de Azevedo e compartilhou com o jovem o desejo de fundar no Brasil uma escola nos moldes do Instituto Real de Jovens Cegos de Paris. Apresentou o jovem Álvares de Azevedo ao Barão de Rio Bonito, que, por sua vez, apresentou-o ao Imperador D. Pedro II. Este, ao vê-lo escrevendo e lendo em Braille, teria exclamado: **A cegueira não é mais uma desgraça**, palavras que foram citadas pelo Dr. Sigaud em seu discurso na inauguração Instituto Benjamin Constant.

Após serem orientados pelo Imperador, o Dr. Sigaud e José Álvares de Azevedo redigiram um requerimento e o entregaram ao Ministro Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que o apresentou à Assembleia Geral Legislativa em maio de 1853. Com o incentivo de José Álvares de Azevedo, foi aprovado um projeto na cidade do Rio de Janeiro para a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, em 12 de setembro de 1854, foi fundado por D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial n.º 1.428.

Este instituto tornou-se a primeira ação efetiva no Brasil para garantir às pessoas cegas o direito à educação e à cidadania. Decorridos trinta e sete anos, pelo Decreto n.º 1.320, em 24 de janeiro de 1891, a instituição teve seu nome alterado para Instituto Benjamin Constant (IBC).

Em 17 de maio de 1890, Benjamin Constant elaborou um novo documento que foi aprovado pelo decreto n.º 408, cujo objetivo era a implementação do ensino literário e de disciplinas científicas para os cegos. O Instituto Benjamin Constant é um imponente prédio que faz parte do corredor cultural do bairro da Urca, na capital do estado do Rio de Janeiro, e um magnífico conjunto arquitetônico (JANUSSI, 2004, p. 11).

A criação do Sistema Braille, definitivamente, representou a primeira grande conquista dos cegos e para os cegos, pois foi a partir da sua utilização como sistema de leitura e escrita que escolas e institutos foram criados em diferentes países a fim de oportunizar a esses indivíduos o acesso ao conhecimento e à cultura, benefício disponível aos abastados videntes e a uma pequena parcela da população cega. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Benjamin Constant, foi a primeira escola da América do Sul especializada no atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência visual, tendo como diretrizes a “instrução primária, a

educação moral e religiosa, o ensino de música e de alguns ramos da instrução secundária, de ofícios fabris e trabalhos manuais”(JANUSSI, 2004, p. 12).

Sinalizadoras de uma intrigante forma de se considerar a cegueira na contemporaneidade são as reflexões empreendidas pelo filósofo francês Jacques Derrida, em livro publicado na França pela primeira vez, durante a realização de uma exposição organizada pelo filósofo, entre outubro de 1990 e janeiro de 1991, no museu do Louvre. Tanto a exposição quanto o livro foram nomeados por Jacques Derrida como **Memórias de cego: o autorretrato e outras ruínas**<sup>13</sup>.

De fato, no artigo intitulado **Por amor ao traço: uma leitura de Memórias de cego**, a doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Maria Continentino Freire (2014), aborda alguns aspectos pontuados pelo filósofo francês acerca da cegueira. De acordo com a pesquisadora, “A exposição e o texto de Derrida partem do tema da cegueira mostrando como tanto o desenho como a escrita são marcados por um intrínseco não ver que deixa ver” (FREIRE, 2014, p. 186).

Ainda segundo Freire (2014), o filósofo argumenta como a origem sem origem tanto das artes como do pensamento traduz-se numa experiência de cegueira não apenas do artista como também do espectador diante das obras, obrigando-nos a repensar o olho e a experiência do olhar a partir do enxergar. O texto escrito, para Derrida, é tão importante quanto o desenho, “[...] ele mostra como que uma necessidade de complementariedade de traço a traço, do desenho à escrita, tecendo o caráter gráfico, sua possibilidade de impressão, de marca, de rastro, numa palavra: de escritura [...]” (FREIRE, 2014, p. 187).

Derrida montou a exposição com desenhos que, quase sempre, remetem ao tema da cegueira. Para “[...] o filósofo, haveria em todo ponto de vista (*point de vue*) uma espécie de vista nenhuma (*point de vue*), um invisível constituinte de toda visão [...]” (FREIRE, 2014, p. 187, grifos da autora). A expressão que Jacques Derrida usou, *point de vue*, conforme Freire (2014), já é em si uma dupla leitura, podendo “[...] possuir, nela mesma, essa dupla possibilidade de leitura, indecível, que tanto

---

<sup>13</sup> A despeito de nossos esforços, nosso acesso não só à edição francesa de **Memórias de cego: o auto-retrato e outras ruínas**, de Jacques Derrida, como também à resultante de tradução de Fernanda Bernardo para a língua portuguesa, publicada em Lisboa pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 2010, não nos foi possível a tempo de concluirmos o presente trabalho de dissertação, razão pela qual recorreremos ao artigo de Maria Continentino Freire.

se pode entender como um ponto de vista, uma perspectiva, quanto como uma falta de visão, um nada a ver [...]” (FREIRE, 2014, p. 187).

Dessa forma, jogando com desenhos e escrita, o filósofo nos fala da cegueira em suas hipóteses de trabalho. Segundo Derrida, o desenho e a cegueira se complementam. Para o filósofo da desconstrução, é a hipótese **abocular** (sem os olhos), ou seja, não tem o olhar. "Há que entender isto: o cego pode ser um vidente, tem por vezes vocação de um visionário". Derrida chama a outra hipótese de **autorretrato** do próprio desenho, e "um desenho de cego é um desenho de cego". Para o filósofo, o desenho que representa a cegueira tem como seu autor o próprio cego, que expressa toda a sua condição de cegueira (DERRIDA, 2010, p. 10 apud FREIRE, 2014, p. 188).

Conforme afirmação de Freire (2014), segundo Derrida (2010), ainda a respeito da expressão *point de vue*, trata-se de

Duplo genitivo. Não há aqui nenhuma tautologia, mas uma fatalidade do autorretrato. De cada vez que um desenhador se deixa fascinar pelo cego, de cada vez que ele faz do cego um tema do seu desenho, projeta, sonha ou alucina uma figura de desenhador (...). Mais precisamente ainda, começa a representar uma potência desenhadora a operar, o próprio ato do desenho. Invento o desenho. [...] Subtítulo então de todas as cenas de cego: a origem do desenho. Ou, se preferirem, o pensamento do desenho (DERRIDA, 2010 apud FREIRE, 2014, p. 188).

O filósofo prossegue questionando sobre o que se passa quando se escreve sem ver. Na sequência, afirma que,

[...] uma mão de cego aventura-se solitária ou dissociada, num espaço mal delimitado, tateia, apalpa, acaricia tanto quanto inscreve, fia-se na memória dos fios e suplementa a vista, como se um olho sem pálpebra se abrisse na ponta dos dedos: o olho a mais acaba de brotar rente à unha, um único olho, um olho de zanolho ou de ciclope e dirige o traçado – é uma lâmpada de mineiro na ponta da escrita, um substituto curioso e vigilante, a prótese de um vidente ele mesmo invisível. Do movimento das letras, do que assim inscreve este olho no dedo, a imagem esboça-se sem dúvida em mim. A partir do retraimento absoluto de um centro de comando invisível, um poder oculto assegura à distância uma espécie de sinergia que coordena as possibilidades de ver, de tocar e de mover. E de ouvir e entender, porque são já palavras de cego que eu assim desenho (DERRIDA, 2010, p.11 apud FREIRE, 2014, p.190).

Segundo ressalta Freire (2014), Derrida (2010) observa que, para o traço é preciso a marca do ponto cego, do não olhar. “[...] Isto é, uma visão que leva em conta a piscadela do olho e que não pode ver mas também o que permite ver, assim

como todo sentido só pode se dar nas falhas, nos brancos da escritura” (DERRIDA, 2010, p. 11 apud FREIRE, 2014, p. 190). Ainda de acordo com o filósofo, no seu momento

[...] de rompimento originário, na potência traçante do traço, no instante em que a ponta na ponta da mão (...) avança para o contato com a superfície, a inscrição do inscrevível não se vê. Improvisada ou não, a invenção do traço não segue, não se regula pelo que é presentemente visível, e estaria ali pousado, diante de mim, como um tema. Mesmo se o desenho é mimético, como se diz, reprodutivo, figurativo, representativo, mesmo se o modelo está presentemente diante do artista, é preciso que o traço proceda na noite. Ele escapa ao campo da visão. Não somente porque não é ainda visível, mas porque não pertence à ordem do espetáculo, da objetividade especular – e aquilo então que ele faz advir não pode ser mimético em si. A heterogeneidade permanece abissal entre a coisa desenhada e o traço desenhando, seja ele entre uma coisa representada e a sua representação, o modelo e a imagem. [...] (o desenhador não vê presentemente, mas viu e verá: a perspectiva é a perspectiva antecipadora ou a retrospectiva anamnésica) (DERRIDA, 2010, p. 51-52 apud FREIRE, 2014, p. 191).

Dessa maneira, a cegueira é vista por Derrida como um autorretrato do pensamento. O ponto cego, o não ver se torna a representação da escrita, do traço e do registro, afirma Freire (2014).

Em um outro percurso teórico relacionado a esta mesma obra de Jacques Derrida, Michael Nass (2015), professor de filosofia da Universidade De Paul – Chicago, Illinois, em artigo intitulado **A noite do desenho: fé e saber em Memórias de cego de Jacques Derrida**, estabelece uma discussão sobre “[...] por que uma interrogação sobre as origens do desenho [em Memórias de cego] traz também uma interrogação sobre a invisibilidade, a crença cega e a fé em Derrida, ligada a uma ruptura com o visível e à dimensão do autorretrato” (NASS, 2015, p. 9).

De acordo com o citado articulista,

Como o título sugere, *Mémoires d’aveugle [Memórias de Cego]* é mesmo uma memória, escrita na primeira pessoa, ou antes, nas duas primeiras pessoas – a do autor, parece, Jacques Derrida, e uma outra que vem regularmente interrogar e interromper esta primeira. Essas duas vozes vão nos propor dois olhares sobre o sujeito, dois pontos de vista sobre a arte, mas sobretudo vão permitir a Derrida colocar em cena toda uma série de relações entre o invisível e o visível, por exemplo, o tato e a visão, a mão e o olho, a palavra e a visão, e enfim Derrida ele próprio, o filósofo ou escritor invisível de palavras, e um irmão mais velho para o qual Derrida vai devotar uma espécie de inveja pelos seus talentos de desenhista. *Mémoires d’aveugle [Memórias de Cego]* se tornará não apenas uma memória, mas uma espécie de confissão – um catálogo de uma exposição não exatamente como os outros e, portanto, dificilmente previsível (NASS, 2015, p. 11, grifos do autor).

Nass (2015) dá sequência à sua proposta de análise dessa instigante obra de Jacques Derrida, afirmando que em **Memórias de cego**, o filósofo

[...] escreve se referindo a um quadro de Caravaggio que representa a conversão de São Paulo, “Cada vez que um castigo divino se abate sobre a vista para significar o mistério de uma eleição, o cego se torna a testemunha da fé” (MA 113). Já que Paulo foi o único a ver, já que a cegueira temporária ocorre nele e em nenhum outro, ele se torna a melhor testemunha de um novo testamento que tem como missão abrir os olhos dos outros. Ora, esta teologia greco-judaico-cristã da luz, da revelação e da eleição não tem nada de surpreendente; para aquele que segue Derrida nesta Paixão do desenho ou da pintura, é uma trajetória bem conhecida, bastante clássica. Mas em *Mémoires d’aveugle* [*Memórias de Cego*], Derrida faz mais que simplesmente seguir esta trajetória clássica nos desenhos e nos quadros da tradição judaico-cristã. Ele segue esta história exibindo a si mesmo, desenhando o seu próprio autorretrato. Pois *Mémoires d’aveugle* [*Memórias de Cego*] é mesmo um autorretrato, tecido com as palavras ao invés de desenhado com os traços (NASS, 2015, p. 16).

Nass (2015) relembra o questionamento derridiano acerca de uma certa cegueira da filosofia a partir de aspectos de certa cultura greco-cristã, que coloca o homem sempre em condições de privilégio em relação inclusive aos animais. De acordo com o articulista, “Para Derrida, nada seria menos evidente, e nada demonstraria melhor a cegueira da filosofia, nada testemunharia melhor uma certa crença filosófica que não se justifica ao final nem pela razão nem pela fé elementar que dá crédito a uma tal crença” (NASS, 2015, p. 20) e acrescenta que

Nada seria, pois, menos claro, e *Mémoires d’aveugle* [*Memórias de Cego*] se apresenta como um testemunho deste fato e desta fé sempre cega que está na origem de toda diferença, de toda identificação, breve, de toda revelação e toda luz (NASS, 2015, p. 20, grifos do autor).

De certo modo, as reflexões de Nass (2015), que tomam por ponto de partida os questionamentos de Jacques Derrida acerca de uma fé cega em relação a aspectos da vida humana, tais como a ideia de uma superioridade do homem talhada em uma filosofia com bases na cultura greco-cristã, ressaltando que está nela a origem de toda diferença, de toda identificação, levam-nos ao entendimento de que talvez seja dessa noção de superioridade que adviria a divisão entre os indivíduos. Nessa linha de raciocínio, podemos resgatar, então, o pensamento de Berger (1996), em sua citada obra **Um rumor de anjos**: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural, para chegarmos ao entendimento de que tanto o cego quanto o afrodescendente são cegamente representados na sociedade como o

**diferente, o invisível**, verdadeiros integrantes de uma **minoría cognitiva** que se encontra sempre em desvantagem “[...] não necessariamente por ser a maioria repressiva ou intolerante, mas simplesmente porque ela se recusa a aceitar as definições da realidade dadas pela maioria como se fossem ‘conhecimento’” (BERGER, 1996, p. 28), posto que também as filosofias mais tradicionais também se fazem com base em ideias nem sempre inquestionáveis.

No que tange à presença da cegueira no discurso literário, vale salientarmos as palavras do poeta Afonso Romano de Sant’Anna (2006), no livro **A cegueira e o saber**, autor e obra já por diversas vezes mencionados neste trabalho de dissertação, no sentido de que “Na mitologia e na literatura há vários textos sobre o intrigante tópico da cegueira e do (não) saber” (SANT’ANNA, 2006, p. 13).

Nessa linha de pensamento, o referido teórico abre uma sequência de exemplos – aos quais se somarão outros tantos, conforme pudemos verificar de forma mais pormenorizada nas reflexões tecidas nas primeiras linhas desta seção – da seguinte forma:

Manual de instruções para cegos (7 Letras/Funalfa), de Marcus Vinicius, é um bem elaborado livro de poemas que atravessa essa questão. E a contadora de histórias Christina Zembra me faz lembrar que há também o *Vozes do deserto* (Record), de Nélide Piñon – em que a escrava Jasmine vai ao mercado de Bagdá ouvir histórias do dervixe cego, que, à maneira daquele herói mongol Tavaar, ao ficar cego pediu a Alá que lhe desse algum dom que o fizesse sobreviver (SANT’ANNA, 2006, p. 13).

Não obstante, uma vez que o cego ainda é considerado como elemento enunciativo de um discurso minoritário, nos termos preconizados por Berger (1996), sua identidade se acha, muitas vezes, submetida a condições que se afastam do que se poderia avaliar como ideais para o alcance de uma subjetividade plenamente reconhecida pela totalidade dos indivíduos que compõem a sociedade, mesmo que a literatura, no campo das narrativas, reserve para o cego patamares que desafiam a exclusão, visto que associam a cegueira à noção de sabedoria e de algo que esteja para além do real, como argumenta o autor de **O homem que conheceu o amor** (1988).

Em sequência a esse apanhado acerca da cegueira no discurso social e literário, na subseção seguinte, abordamos os aspectos pormenorizados relacionados à presença da afrodescendência no discurso social e a sua representação na Literatura Brasileira.

### 3.3 A AFRODESCENDÊNCIA NO DISCURSO SOCIAL E NA LITERATURA

Minha carta de alforria  
 não me deu fazendas,  
 nem dinheiro no banco,  
 nem bigodes retorcidos.  
 Minha carta de alforria  
 Costurou meus passos  
 aos corredores da noite  
 de minha pele.

(Adão Ventura)

De acordo com o professor Domício Proença Filho (2004), em artigo intitulado **A trajetória do negro na literatura brasileira**, a literatura relaciona-se aos movimentos identitários do negro, a partir da conscientização de si e de seu entorno, “[...] seja no espaço dos povos da África, seja no domínio da afro-diáspora, e conduz, entre outros aspectos, à preocupação com a singularização cultural” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 186). O teórico em questão acrescenta que há necessidade de o negro ser cuidadoso, visto que, quando se firma culturalmente, vivenciando o espaço literário, este indivíduo caminha num terreno repleto de novas e sutis armadilhas marginalizantes, tal qual o preconceito velado. Dessa maneira, ainda conforme Proença Filho (2004):

[...] Se a luta em que [o negro] se empenha se tornou e continua necessária, isto se deve, como é sabido, ao fato de ter-se tornado alvo de tratamento social e historicamente discriminatório. Admitir o isolamento no espaço de uma especificidade identificadora é, na realidade brasileira, aceitar o jogo do preconceito. Outra deve ser a estratégia. Há que assumir a igualdade na co-participação da construção da nacionalidade. Há que reivindicar o direito à plenitude da cidadania (PROENÇA FILHO, 2004, p. 186).

O resgate de mitos, a proximidade cultural do Brasil com a África, deixando de lado o que o estudioso chama de **distorções nostálgicas**, bem como com outras nações do mundo nas quais a discriminação étnica ainda prevalece, além de outros aspectos relacionados à participação de africanos e afrodescendentes em nossa sociedade, são objeto das reflexões empreendidas por Proença Filho (2004) ao afirmar que estes

[...] podem, entre outros traços, contribuir, através da transfiguração na literatura para o conhecimento e o redimensionamento da presença do negro na sociedade brasileira. São verdades e valores capazes de se opor

vigorosamente aos estereótipos e preconceitos ainda vigentes no comportamento de muitos brasileiros. [...] considerar a literatura como lugar de afirmação e singularização de identidades múltiplas e várias, mas integradas no tecido da arte literária brasileira e universal. [...] em lugar de *literatura negra* se defenda a referência à *presença do negro ou da condição negra na literatura brasileira* [...]. Importa prosseguir na busca de uma plena e insofismável representatividade, até que se torne inteiramente dispensável a presença como marca de uma diferença redutora. Afinal, literatura não tem cor (PROENÇA FILHO, 2004, p. 187, grifos do autor).

Depreendemos do posicionamento teórico de Proença Filho (2014), portanto, que se faz imprescindível que a representatividade do negro na literatura seja plena, deixando este de ocupar um espaço de contraposição redutora em relação à diferenciação étnica. Isso precisa ser internalizado e vivenciado por todos os brasileiros.

Ao observarmos a participação do negro na Literatura Brasileira, devemos atentar para o fato de que, segundo assevera o poeta e pesquisador Edimilson de Almeida Pereira (2010), na obra **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**, as ligações entre Brasil e África se estreitaram devido ao enorme contingente de escravos que chegaram entre os séculos XVI e XIX, trazendo uma gama de elementos culturais, que se tornaram parte das práticas cotidianas do brasileiro. Porém, a sociedade brasileira tratou com imenso preconceito os negros, maculando praticamente todos os aspectos referentes às culturas africanas (PEREIRA, 2010, p. 22).

No século XIX, consoante Pereira (2010), os escritores e os artistas elegem a figura do índio e a natureza como símbolos da nacionalidade, desprezando o africano, como se o negro sequer representasse o humano. Nesse sentido, o teórico acrescenta que

Isso ocorreu na medida em que o português foi sendo identificado com a figura do ex-colonizador e o negro africano, por sua vez, com a imagem do atraso e da ignorância. A idealização do índio na literatura romântica produzida no Brasil e a rejeição dos demais grupos étnicos do País caracterizaram-se como um procedimento reducionista. Ou seja, esse modo de ver e afirmar a identidade nacional baseou-se na fixação de valores que ora idealizavam um grupo, ora desqualificavam o outro (PEREIRA, 2010, p. 23).

A maneira de afirmar a identidade nacional, por conseguinte, baseia-se, a partir do que nos informa o autor em questão, na clara contraposição étnica em

desfavor de um grupo, manifestada por meio do engendramento de discursos que promoverão a exclusão deste.

Baseado em Michel Foucault, conforme mencionado em linhas anteriores deste trabalho de dissertação, Pereira (2009) relembra em seu artigo que os sistemas de exclusão que se materializam em discurso são, para aquele filósofo, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Essa materialização se concretiza a partir da oposição entre o verdadeiro e o falso. Em nossa sociedade, o discurso que figura como verdadeiro é sempre aquele pronunciado por quem se legitima como de direito, obedecendo a uma ordem ritual. O discurso é instância de poder, porque contém a verdade eleita como tal pelo senso comum, e assim exerce sobre os demais uma relativa coerção, além do que essa vontade de verdade conta com a legitimação das instituições sociais – o livro, a ciência, a própria sociedade.

De acordo com o que podemos verificar diretamente em Foucault (1996), a razão para se forjar esse mecanismo de exclusão se dá porque:

[...] se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? [...] Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura; todos aqueles, de Nietzsche a Artaud e a Bataille, devem agora nos servir de sinais, altivos sem dúvida, para o trabalho de todo dia (FOUCAULT, 1996, p. 20).

Diante disso, é interessante constatarmos, de acordo com Pereira (2009), que as estratégias de inclusão e de exclusão abarcam não só o negro, mas ainda outros discursos como o discurso feminino e o discurso do louco, nos quais a noção da diferença se forja.

O mesmo Pereira (2009) assevera que, das reflexões de Michel Foucault, detectamos o fato de que, em determinados períodos da história, os discursos são assumidos como verdadeiros, o que se dá com base em uma vontade de verdade que se estabelece de acordo com o saber, com o domínio do objeto a que se destina, com a técnica disponível e sob o amparo e a legitimação da instituição.

Nessa linha de raciocínio, o discurso que coisificou o negro, ressalta Pereira (2009),

[...] vai da descaracterização de seu lugar de origem, a partir da divulgação de uma África primitiva, até a animalização comprovada nos periódicos do século XIX, nos quais a venda, o aluguel e o leilão de negros cativos ocupavam o mesmo espaço que os anúncios de venda de fogões e de maquinários destinados à cultura cafeeira. Também mostra sua face excludente, em falas de cunho preconceituoso que ainda perduram em nosso meio (PEREIRA, 2009, p. 39).

O professor e pesquisador ora mencionado, prossegue afirmando que os afrodescendentes, em tais discursos,

[...] são comparados a animais como o macaco, o burro e o verme, numa prática que visa marcar uma só ideia de afirmação em torno da inferioridade do negro. A inferiorização, a animalização e a exclusão que ocorrem em nível de linguagem deixaram o plano do discurso para incidir sobre o próprio indivíduo – o negro ou o afrodescendente – que dele é objeto. O que é inferior é ruim; o que é ruim é passível de descarte. Aquele que é, enfim, excluído e descartado não há que ter a sua fala reconhecida, [...] (PEREIRA, 2009, p. 39).

Evidentemente, podemos salientar que essa prática restringe o lugar social do negro à posição de objeto e o impede de alcançar o lugar de sujeito, já que o priva de voz.

Acerca da representação do negro na Literatura Brasileira, Pereira (2010) aborda em específico a poesia de Adão Ventura, priorizando a fragmentação e o descentramento do sujeito, típicos da pós-modernidade, levando em conta que “[...] uma das marcas do sujeito contemporâneo é buscar novos caminhos que o capacitem para a compreensão da realidade que o envolve” (PEREIRA, 2010, p.10). Percebemos, a partir disso, que o crítico juizforano argumenta no sentido de que

[...] é possível afirmar que poetas como Adão Ventura – cuja produção poética, além de outros aspetos, caracteriza-se também pela adoção de outros elementos que não os fixados pela herança iluminista – não se acham inteiramente enquadrados nas formulações estéticas do cânone literário brasileiro (PEREIRA, 2010, p. 11).

Para além do mais, o citado teórico prossegue asseverando seu interesse em “[...] observar o modo como se deslocam para um caminho do meio, do entre dois, local de onde formulam, em contraponto ao mundo edificado pela razão dos

dominadores, um discurso em que se ouve a voz dos dominados e dos marginalizados” (PEREIRA, 2010, p. 11).

Ainda de acordo com Pereira (2010),

Esse caminho do meio representa [...] uma quebra do modelo que opta somente pela razão ou pela magia, a fim de determinar uma forma única e definitiva de o ser humano alcançar o conhecimento do mundo em que vive. Pelo contrário, no caminho do meio, instaura-se uma dinâmica que considera os conflitos e as negociações como partes do próprio processo de criação e no qual, questões como a da identidade cultural de um grupo ou de um sujeito tendem a ser apreendidas como realidades abertas, ou seja, em processo de construção e de reelaboração (PEREIRA, 2010, p. 11).

Pereira (2010) discute a história do negro brasileiro, violentado em seu pertencimento, obrigado a adotar, inclusive, a língua do colonizador como “forma de viabilizar a comunicação”, o que, com certeza, contribuiu para a fragmentação da noção de identidade e para a exclusão do negro, que, órfão, foi sugado por um discurso que o inferiorizou e o reificou (PEREIRA, 2010, p. 27).

Para tratar desse processo compulsório de aculturação, Pereira (2010) trabalha com a ideia foucaultiana de **discurso como instância de poder**, criador de verdades e consequentes estratégias de inclusão e de exclusão através de outros discursos. Depreendemos da leitura de Pereira (2010) que, em um processo subsequente de (re)construção identitária via literatura, a Literatura Negra ou Afro-brasileira, que, conforme o autor, podemos verificar por exemplo na proposta apresentada por Maria da Conceição Evaristo de Brito<sup>14</sup>, começa trabalhando com a relação entre a transposição e a continuidade das culturas africanas no Brasil, em aspectos relacionados à tradição/memória, à questão da assunção da identidade negra, que “[...] exige um contínuo processo de afirmação e re-construção dessa identidade” (PEREIRA, 2010, p. 31-32). As estratégias discursivas usadas pelos escritores para alcançarem as questões relacionadas aos afrodescendentes são bastante variadas entre os autores contemporâneos, segundo Pereira (2010). No caso específico do poeta Adão Ventura, Pereira (2010) alerta que a poesia venturiana conta com

---

<sup>14</sup> Em nota de rodapé, Pereira (2010) faz menção ao seguinte texto de Maria da Conceição Evaristo de Brito: Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

[...] um variado repertório de recursos de linguagem, em que a simbologia, os elementos estéticos comuns nas frases populares, as metonímias e as referências aos festejos populares são utilizados para ampliar a rede de significados das palavras. Com esse instrumental, o discurso é construído no sentido de denunciar a exclusão social imposta ao indivíduo negro, traduzida em inúmeros mecanismos de exploração, de sujeição, de reificação e de humilhação, [...] (PEREIRA, 2010, p. 36).

Ainda consoante o mesmo autor, a concepção do negro como um estranho é discursivamente construída a partir do ponto de vista do observador, tendo em vista que a incongruência “[...] da concepção da realidade que se desenvolveu na Europa das luzes em relação à das culturas não-européias deu margem à criação de uma imagem do negro como criatura estranha e selvagem, hierarquicamente inferiorizada em relação ao branco” (PEREIRA, 2010, p. 62).

O exótico e o olhar científico convenientemente deturpado manipularam verdades e criaram o negro animalesco. Pereira (2010) demonstra que esse conjunto de ideias foram importadas pelas elites brasileiras e serviram para a criação da imagem da violência atribuída ao negro, configurando-o como um ser “demoníaco, horrível e assustador”, “atroz, bárbaro, homicida e torturador” (PEREIRA, 2010, p. 64).

Importa ressaltarmos as considerações de Pereira (2010) a respeito das formas de manifestação da discriminação racial no território brasileiro e das consequências dela advindas para o afrodescendente. Neste sentido, o autor expõe que tal discriminação

[...] se dá de forma camuflada, uma vez que o preconceito e o racismo contra o negro se manifestam por meio de expedientes bastante sutis. Entretanto, em determinadas circunstâncias, esses expedientes discriminatórios se tornam evidentes, fragmentando a falsa noção de que vigora no país uma “democracia racial” (PEREIRA, 2010, 68, grifos do autor).

Nesse ambiente, podemos entender como sendo uma internalização, por parte dos afrodescendentes, da elevada carga pejorativa sobre a imagem que lhes é imposta pelo discurso racista excludente, levando-os a desenvolver um senso que Pereira (2010) chama de autodiscriminação, o qual, segundo o pesquisador, “na maioria das vezes, culmina na negação da própria identidade” (PEREIRA, 2010, p. 69).

A contrapeso dessas práticas e dessa realidade, ressalta Pereira (2010) que, contudo, existem “[...] paralelamente ao desenvolvimento dos discursos de exclusão, as tentativas para a formação de uma fala de valorização das populações negras como forma de resistência aos padrões estéticos impostos por uma elite social notadamente branca [...]” (PEREIRA, 2010, p. 72).

Este panorama teórico evidencia que a não visibilidade da identidade afrodescendente na Literatura Brasileira, bem como a enunciação de um discurso de exclusão da mesma demonstram a concessão de um tímido espaço de ocupação, marcado pela participação quase nula dos afrodescendentes como personagens não subalternos na Literatura e na sociedade brasileiras.

Sob esse aspecto, **As cores no mundo de Lúcia**, de Jorge Fernando dos Santos (2010), contrapõe-se a esses artifícios que afastam da Literatura Brasileira, especificamente da Literatura Brasileira Infantil, a possibilidade de utilização do discurso literário como instância de afirmação identitária do discurso afrodescendente no Brasil. A forma como isso se dá, considerada também a realidade identitária do cego, visto que este é minoria posta à margem da sociedade brasileira tal qual o afrodescendente, constitui-se como objeto de análise que será apresentado na quarta seção deste trabalho dissertativo.

#### 4 CEGUEIRA, AFRODESCENDÊNCIA E IDENTIDADE: modos de ver

Poetas, como os cegos,  
podem ver no escuro.

(Jorge Luis Borges)

O percurso teórico empreendido até esse momento levou-nos ao aprofundamento de questões relacionadas à cegueira, à identidade, à afrodescendência e à atividade discursiva de exclusão e de inclusão identitária de cegos e de afrodescendentes, os quais caracterizamos como minorias cognitivas.

O *corpus* literário composto pela crônica de Paulo Mendes Campos (1960) e pelo conto infantojuvenil de Jorge Fernando dos Santos (2010) coloca-se nesta seção como ponto a ser analisado no que tange aos aspectos da representação identitária de seus protagonistas e das múltiplas possibilidades de discussão a respeito da maneira como cegueira e afrodescendência são recepcionadas também pelo texto de criação literária, este enquanto instância capaz de apontar para o leitor diferentes modos de ver as identidades e a diversidade que, por meio do labor dos escritores, nela se apresentam. Tais elementos serão pormenorizadamente retomados nas subseções que se seguem.

##### 4.1 A IDENTIDADE DO CEGO NA CRÔNICA O CEGO DE IPANEMA

Os cegos, habitantes do mundo esquemático,  
sabem aonde ir, desconhecendo nossas  
incertezas e perplexidades.

(Paulo Mendes Campos)

A crônica de Paulo Mendes Campos (1960), intitulada **O cego de Ipanema**, descreve o cotidiano de um cego na cidade do Rio de Janeiro, especificamente no bairro de Ipanema. Nesta narrativa, o escritor mineiro nos apresenta um protagonista portador de um raciocínio geométrico, capaz de auxiliar o personagem na caminhada pelas ruas e na vivência do cotidiano do conhecido bairro carioca. Nesse sentido, destacamos a forma como, em Campos (1960), o cego é descrito.

É um homem moço e branco. Caminha depressa e ritmado, a cabeça balançando no ato, como um instrumento, a captar os ruídos, os perigos, as ameaças da Terra. Os cegos, habitantes do mundo esquemático, sabem

aonde ir, desconhecendo nossas incertezas e perplexidades. Sua bengala bate na calçada, com um barulho seco e compassado, investigando o mundo geométrico. A cidade é um vasto diagrama, da qual ele conhece as distâncias, as curvas, os ângulos. Sua vida é uma série de operações matemáticas, enquanto a nossa costuma ser uma improvisação constante, uma tonteira, um desvairio. Sua sobrevivência é um cálculo (CAMPOS, 1960, p. 159).

Nessa descrição, deflagrada a partir de um ato de rememoração, denunciado pelas palavras que a antecedem – “Há bastante tempo que não o vejo e me pergunto se terá morrido ou adoecido” (CAMPOS, 1960, p. 159) – devemos ressaltar o fato de que o narrador não se prende a maiores detalhes acerca da identidade do cego, sequer citando-lhe o nome, conforme já anteriormente levantado. Sabemos tratar-se apenas de **um homem moço e branco**.

A despeito desse aspecto, percebemos o imediato expediente do narrador em trazer à baila a condição de cegueira do personagem, como se essa lhe suplantasse o próprio nome e fosse mesmo o principal elemento identitário daquele homem. Percebemos, pois, a imediata antecipação da afirmativa de que o protagonista é destituído da visão. A partir desse ponto, o narrador passa a fazer considerações sobre uma suposta vantagem na condição de cegueira, não apenas do protagonista mas de todos os cegos em geral, em relação aos homens que não a portam – a um nós que não somos cegos –, afirmando que os cegos, em seu mundo esquemático, **desconhecem as incertezas e perplexidades** comuns aos homens. É assim que o narrador relata que o protagonista “[...] Caminha depressa e ritmado, a cabeça balançando no ato, como um instrumento, a captar os ruídos, os perigos, as ameaças da Terra. Os cegos, habitantes do mundo esquemático, sabem aonde ir, desconhecendo nossas incertezas e perplexidades [...]” (CAMPOS, 1960, p. 159).

O referido trecho nos remete aos apontamentos de SANT’ANNA (2006) abordados neste trabalho de dissertação, visto que é possível verificarmos que a cegueira é retratada na crônica em questão como algo que possibilita ao seu portador a captação dos ruídos, dos perigos e das ameaças, não da rua ou do bairro, mas do mundo, ou seja, do planeta inteiro, com destaque para a atenção que devemos ter para a amplitude dessa imagem, inscrita sobretudo na palavra Terra.

Rememoremos que, em SANT’ANNA (2006), a cegueira é colocada, em alguns casos, como algo que dá ao cego a capacidade de ver além do que pode, além do que deve ser visto.

É interessante verificarmos que o narrador não poupa palavras para estabelecer uma comparação do protagonista com as pessoas que enxergam, afirmando que os “Os cegos, habitantes do mundo esquemático, sabem aonde ir, desconhecendo nossas incertezas e perplexidades” (CAMPOS, 1960, p. 159).

Podemos perceber que, em um primeiro momento da narrativa em questão, o narrador aborda a realidade da relação do protagonista com o seu entorno, destacando-lhe a maneira específica de pensar, de se apresentar, de ocupar o espaço e de se locomover por ele. O personagem é, pois, descrito também como um homem elegante, com um pensamento ordenado, que se orienta sem apoio e por descrição geométrica. Com uma barba espessa de cor preta, andava de tamancos, era popular e morava em uma garagem. A cegueira não o impedia de fazer chaves perfeitas e consertar fechaduras (CAMPOS, 1960, p. 160).

Assim como o personagem Tirésias, o narrador atribui ao cego uma competência para enxergar além da visão, para ver o que os outros não conseguem perceber, apesar de terem os olhos aptos para o mundo visual, ou seja, não conseguem ver além da visão. Ressaltemos que a cegueira não o impedia de exercer o minucioso mister de consertar coisas delicadas e complicadas como fechaduras, nem mesmo produzir com perfeição outras miudezas como chaves.

A respeito da orientação geométrica pelo espaço, que marca o protagonista em Paulo Mendes Campos, remontamos a Julián Fuks (2007), em artigo intitulado **Histórias de literatura e cegueira**, também mencionado anteriormente nesta dissertação, quando o teórico descreve o escritor Jorge Luis Borges e a capacidade do mesmo de se orientar em todos os espaços da Biblioteca sem que seu amigo – o crítico literário Uruguaio, Emir Rodrigues – percebesse que o escritor argentino estava cego. Borges conhecia o local e se orientava com segurança, tal como ocorre com o cego de Ipanema. Desse modo, o narrador em Campos (1960) salienta o modo como o cego percebe com o tato as coisas ao seu redor.

Outra vez, eu o vi num momento particular de mansidão e ternura. Um rapaz que limpava um Cadillac sobre o passeio deixou que ele apalpassse todo o carro. Suas mãos percorreram o para-lamas, o painel, os faróis e os frisos. Seu rosto se iluminou, deslumbrado, como se seus olhos vissem pela primeira vez uma grande cachoeira. O mar de encontro aos rochedos, uma tempestade, uma bela mulher (CAMPOS, 1960, p. 160)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Segundo Maurice Merleau-Ponty (1945), no artigo **O mundo percebido**: o sentir, afirma “que o campo tátil nunca tem a amplitude do campo visual, nunca o objeto tátil está presente por inteiro em

Em outro momento da narrativa, a condição de cegueira do personagem passa a ser considerada como algo que o submete a uma série de ameaças e de incertezas, caracterizando certo tom de desamparo. Assim, podemos pensar de que forma o cego se coloca no mundo, qual é a sua lógica, de que forma ele se estabelece no seu universo pessoal. O que é aparentemente fácil para a maioria das pessoas, em relação ao cego pode configurar-se como algo que demanda elevados níveis de concentração. Esse aspecto é ressaltado no seguinte trecho da narrativa de Campos (1960), quando o narrador descreve o ato de o personagem atravessar a rua, circunstância em que o silêncio é elemento primordial para o cego.

[...] Se da rua chegasse apenas o vago e inquieto ruído a que chamamos silêncio, ele a atravessava como um bicho assustado, sumia dentro da toca, que é um botequim sombrio [...] (CAMPOS, 1960, p. 160).

A descrição do cego enquanto um indivíduo que portava um evidente e mesmo enigmático equilíbrio sofre uma transformação quando a estabilidade que a cegueira lhe proporcionava é interrompida. A racionalidade é perdida no momento em que o cego se embriaga, razão pela qual não mais consegue se orientar com as costumeiras presteza e agilidade que o caracterizavam. Assim, o narrador em primeira pessoa relata ao leitor:

E não me esqueço também de um domingo, quando ele saía do boteco. Sol morno e pesado. Meu irmão cego estava completamente bêbado. Encostava-se à parede em um equilíbrio improvável. Ao contrário de outros homens que se embriagavam aos domingos, e cujo rosto fica irônico ou feroz, ele mantinha uma expressão ostensiva de seriedade. A solidão de um cego rodeava a cena e a comentava. Era uma agonia magnífica. O cego de Ipanema representava naquele momento todas as alegorias da noite escura da alma, que é a nossa vida sobre a Terra. A poesia se servia dele para manifestar-se aos que passavam. Todos os cálculos do cego se desfaziam na turbulência do álcool. Com esforço, despregava-se da parede, mas então já não encontrava o mundo. Tornava-se um homem trêmulo e desamparado como qualquer um de nós. A agressividade que lhe empresta segurança desaparecera. A cegueira não mais o iluminava com o seu sol opaco e furioso. Naquele instante ele era só um pobre cego. Seu corpo gingava para um lado, para o outro, a bengala espetava o chão, evitando a queda. Voltava assustado à certeza da parede, para recomer momentos depois a tentativa desesperadora de desprender-se da embriaguez e da Terra, que é um globo cego girando no caos (CAMPOS, 1960, p. 161-162).

---

cada uma de suas partes assim como o objeto visual, e em suma que tocar não é ver”, acrescentando que, entre o cego e o normal, constitui-se uma conversa, [...] “e talvez seja impossível encontrar uma só palavra, mesmo no vocabulário das cores, à qual o cego não consiga dar um sentido pelo menos esquemático” (MERLEAU-PONTY, 1945. Não paginado).

Do longo trecho em citação supramencionado, exsurtem passagens instigantes, capazes de lançar o leitor mais atento a grandes reflexões sobre a cegueira e a ausência dela, o que reacende os posicionamentos teóricos que mencionamos nas seções e subseções anteriores desse trabalho de dissertação.

Por primeiro, ressaltamos o tom de proximidade com que o narrador se refere ao personagem cego, irmanando-se do mesmo, o que se revela na oração “Meu irmão cego estava completamente bêbado” (CAMPOS, 1960, p. 161), sem, contudo, deixar de denotar o prenúncio de grande fragilização que atingirá o personagem, o momento de embriaguez.

Sobre esse aspecto, vale também ressaltar frases posteriores do mesmo excerto, as quais demonstram a mudança nas características comportamentais do personagem a partir do momento em que a embriaguez o afasta da costumeira condição de equilíbrio proporcionada pela cegueira, igualando-se, portanto, aos não cegos.

Ao contrário de outros homens que se embriagavam aos domingos, e cujo rosto fica irônico ou feroz, ele mantinha uma expressão ostensiva de seriedade (CAMPOS, 1960, p.161).

Tornava-se um homem trêmulo e desamparado como qualquer um de nós (CAMPOS, 1960, p. 162)

A agressividade que lhe empresta segurança desaparecera (CAMPOS, 1960, p. 162).

Com a embriaguez todos os cálculos que orientavam o personagem se desfazem, tudo passa a ser difícil e preocupante, está totalmente abandonado, não encontrando mais o mundo.

Todos os cálculos do cego se desfaziam na turbulência do álcool. Com esforço, despregava-se da parede, mas então já não encontrava o mundo (CAMPOS, 1960, p. 162).

Naquele instante ele era só um pobre cego (CAMPOS, 1960, p. 162).

A ideia construída em torno da cegueira como condição peculiar, como um sol que ilumina, o que tornaria o cego alguém capaz de ver além do que pode ser visto, presente também, como verificamos em seções anteriores, nas descrições de Tirésias, encontra par na seguinte frase de Paulo Mendes Campos: “A cegueira não mais o iluminava com o seu sol opaco e furioso” (CAMPOS, 1960, p. 162), na qual

podemos ressaltar que, na narrativa em questão, a cegueira poderia ser algo que, na exarcebação dos sentimentos, visto que furiosa, viabilizasse, de certo modo, a clareza e a precisão do mundo esquemático em que se movia o protagonista.

Também não poderíamos deixar de remontar às reflexões teóricas em torno da percepção das cores pelos cegos, afastando-se a ideia de que a cegueira é escuridão, presente nas assertivas de associação da cegueira à escuridão, quando Fuks (2007) analisa a cegueira que acometera o escritor Jorge Luis Borges.

De volta à crônica de Paulo Mendes Campos, naquela condição de embriaguez, o cego se tornava igual aos demais, desamparado como qualquer pessoa; mesmo para sair da parede onde encostara, torna-se um globo cego desordenado, quando o cronista de Ipanema escreve que “[...] O cego de Ipanema representava, naquele momento, todas as alegorias da noite escura da alma, que é a nossa vida sobre a Terra. A Poesia servia-se dele para manifestar-se aos que passavam [...]” (CAMPOS, 1960, p. 161).

É importante salientarmos certa epifania presente na inversão de concepções entre cegueira e plena visão quando da embriaguez experimentada pelo cego de Ipanema.

Associada à ideia de equilíbrio que norteava a vida daquele personagem, a cegueira o torna, pois, mais ajustado ao mundo que os outros, os quais, mesmo enxergando, não sustentavam a mesma sensação perante a vida, perante o planeta Terra, caso consideremos o ponto de vista do narrador, visto que com a perda do equilíbrio geometricamente manifestado nas ações do cego, “A solidão de um cego rodeava a cena e a comentava. Era uma agonia magnífica. O cego de Ipanema representava, naquele momento, todas as alegorias da noite escura da alma, que é a nossa vida sobre a Terra” (CAMPOS, 1960, p. 161). Então, vale ressaltarmos que, segundo o narrador, a nossa vida sobre a Terra, a condição humana, é marcada pela escuridão da alma.

Tematizando ainda a embriaguez a que se submetera o cego de Ipanema, podemos pensar que a mesma roubou-lhe os sentidos que o auxiliavam a suplantar a falta de visão, o que resultara na absoluta fragilidade percebida pelo narrador.

Fora da ficção literária, o que podemos verificar é que a cegueira é cercada pelas diversas ameaças das ruas e pelas inseguranças vividas pelos cegos no seu cotidiano, podendo ser caracterizada por um notório desamparo. Não obstante, as ameaças do entorno físico e social não impedem os cegos de prosseguirem

percorrendo suas trajetórias pessoais, a despeito das dificuldades para o seu reconhecimento identitário.

#### 4.2 ASPECTOS IDENTITÁRIOS DO CEGO E DO AFRODESCENDENTE NO CONTO AS CORES NO MUNDO DE LÚCIA

As pessoas concebem o cego como alguém encerrado em um mundo negro; não sabem que esta é uma das cores das quais mais sente falta.

(Jorge Luis Borges)

No conto infantojuvenil **As cores no mundo de Lúcia**, de Jorge Fernando dos Santos (2010), com ilustrações de Denise Nascimento, deparamo-nos com a história de Lúcia, uma menina que se encanta com as coisas simples que fazem parte do seu universo. A protagonista, negra e cega, estabelece de forma lúdica associações pelos sentidos do tato, da audição, do paladar e do olfato para perceber as cores. Podemos afirmar que a personagem criança, em sua inocência, não percebe o preconceito e os discursos de exclusão para com as identidades representadas pela protagonista, sendo esta a temática da narrativa. Esses aspectos podem ser notados já nas primeiras linhas do conto, quando o narrador expõe a respeito de seu encontro com a personagem. Assim, conforme Santos (2010), o narrador, em primeira pessoa, afirma

Certa vez, conheci uma garota diferente de todas as crianças que havia conhecido. E, justamente por ser diferente, pareceu-me muito especial. Chamava-se Lúcia e se interessava por tudo à sua volta. Alegre e comunicativa, vivia para celebrar a vida como se fosse um presente dos céus (SANTOS, 2010, p. 6).

Lúcia demonstra um notório interesse por tudo que faz parte do seu entorno e se mostra sempre ávida por descobrir algo que se caracterize como novidade. Por meio dos sentidos do tato, do olfato, do paladar e da audição, a protagonista alcança uma percepção das cores que há nas frutas, nos animais, nas flores, na água do mar, enfim, nas cores do seu mundo e do mundo que a envolve. Dessa maneira, o narrador demonstra esses elementos já no seguinte excerto:

Lúcia gostava de música e se distraía ouvindo o canto dos pássaros. Gostava de sentir o perfume das flores e o aroma das frutas na quitanda da

esquina. E conhecia as cores como ninguém. E conhecia não só no sentido de admirá-las, como todo mundo faz quando contempla o arco-íris ou tem nas mãos uma caixa de lápis de cor, mas gostava de tocá-las e de experimentar as particularidades de cada uma delas (SANTOS, 2010, p. 8).

Podemos notar, portanto, o modo como cada cor contém uma simbologia para Lúcia. Mesmo não enxergando, a personagem atribui um significado para tudo o que percebe à sua volta, o que merece ser destacado no trecho “E conhecia as cores como ninguém. E conhecia não só no sentido de admirá-las, [...] mas gostava de tocá-las e de experimentar as particularidades de cada uma delas” (SANTOS, 2010, p. 8).

É assim que, de acordo com Santos (2010), o branco, para Lúcia, lembrava não apenas o teor seco e dobradiço das folhas de papel, mas também a maciez do algodão e a constituição quebradiça e seca do giz.

Lúcia se encantava principalmente com o branco. Ao mesmo tempo em que era seco e dobradiço feito papel, ou macio que nem o algodão, [...] lhe parecia quebradiço como um pedaço de giz (SANTOS, 2010, p. 10).

A percepção do branco de que a menina tanto gostava extrapola o sentido do tato, perpassando a temperatura da areia da praia, para alcançar a experiência do branco por meio do paladar, exposto na fervura do leite ou no frio do picolé e coco e do sorvete. Nesse sentido, o branco

[...] às vezes era morno como a fina areia da praia ensolarada na qual Lúcia caminhava descalça durante as férias, ou fervente feito o leite que acabara de sair do fogão, havia ocasiões em que era tão frio quanto um picolé de coco ou um sorvete de baunilha (SANTOS, 2010, p. 12).

Os sentidos do olfato e da audição auxiliam a protagonista na percepção do mesmo branco, associado ao aroma da floração da jabuticabeira no quintal e ao zumbido dos insetos por ele atraídos. Lúcia experienciava o branco por meio do

[...] aroma adocicado das flores da jabuticabeira do jardim de sua casa, que se vestia de noiva quando despontava a primavera. E essas flores, que lhe disseram ser muito pequenas e delicadas, atraíam uma orquestra de abelhas e marimbondos, para a alegria dos seus ouvidos tão sensíveis. Por isso o som do branco era um zumbido suave e constante (SANTOS, 2010, p. 14).

A cor verde materializa-se para a protagonista, por intermédio da percepção tátil das folhas da roseira e do musgo, como também da desagradável ardência e queimadura do toque de uma lagarta. Contudo, a cor verde é vivenciada, pelos sentidos do olfato e do paladar que captam o aroma e o gosto da hortelã da pasta de dentes ou do limão galego presente no suco feito pela mãe, reforçado pelo sentido do tato, por serem a pasta de dentes e as limonadas algo muito refrescante. Entretanto, vale salientarmos que a cor verde associa-se também à lembrança da avó, por ser a cor do vestido recebido de presente no dia do aniversário, ao que se soma o sentido da audição via a lembrança da cantiga do Parabéns. Em Santos (2010), podemos ler que o verde

[...] Podia ser carnudo e levemente aveludado igual à folha de musgo, ou liso e envernizado com as outras folhas que suas mãos costumavam tocar enquanto brincava no jardim. E foi numa dessas folhas que a menina descobriu o quanto o verde pode também queimar feito brasa, ao tocar a lagarta (SANTOS, 2010, p. 16).

[...] Lúcia aprendeu por conta própria que o cheiro e o gosto do verde podem variar da hortelã da pasta de dentes ao limão galego, que sua mãe batia com açúcar e gelo para fazer a melhor limonada do mundo. Essa magia transformava o verde na cor mais refrescante de todas. E verde era também seu vestido preferido, [...] presente da avó materna no seu aniversário de seis anos. Portanto, o som do verde se assemelhava à melodia do “Parabéns pra você” (SANTOS, 2010, p. 18)

Por outro lado, a cor laranja remete a personagem ao paladar da laranja madura – antes aprendera que esta podia ser verde antes de amadurecer: “Um dia Lúcia descobriu que verde era também a cor da laranja antes de ficar laranja” (SANTOS, 2010, p. 20).

Juntamente com essas lembranças, a protagonista estabelece associações da cor laranja com aspectos não apenas ligados ao paladar mas também a relações de afeto com a avó. Dessa maneira, Lúcia associava esta cor à da laranjada de que gostava muito e à lembrança da avó paterna, que fazia o melhor doce de laranja.

Outro ponto que merece destaque nesse trecho da narrativa é a crítica feita à percepção do adulto acerca da captação da cor do suco da laranja, para quem esta cor é confundida por outra cor. A laranja da cor laranja, às vezes pode não resultar em um caldo desta mesma cor, mas de outra que poderia se aproximar, talvez, do amarelo ou do amarelo esverdeado.

E, como o próprio nome já diz, essa era a cor madura da fruta cítrica mais suculenta de todas. O caldo, por sinal, devia ser alaranjado, embora muitas vezes possa ter outra cor aos olhos distraídos dos adultos. A menina também gostava de laranjada e apreciava o doce de laranja que só a avó paterna sabia fazer (SANTOS, 2010, p. 20).

A cor laranja, por conta de todos esses elementos, também remetia Lúcia às férias na fazenda dos avós paternos, onde o canto do galo anunciava o amanhecer e as mudanças na cor do céu

Esse era um dos motivos que a levavam a gostar tanto de passar as férias na fazenda onde moravam os pais de seu pai. [...] Quando o galo índio de penas brancas e alaranjadas cantava anunciando o sol em manhãs não chuvosas, ela sabia que primeiro o céu ficava alaranjado para depois se tornar azul, como se essa fosse a cor do dia depois que amadurece (SANTOS, 2010, p. 22).

O céu, que se transmutava do laranja para o azul, lembra as percepções táteis, olfativas e palatais, à medida que a personagem ligava esta cor ao áspero sedoso da camisa social do pai, ao aroma da lavanda da loção de barbear, bem como ao mar e ao gosto da bala de anis. O azul, para Lúcia, segundo podemos ler em Santos (2010)

[...] era sedoso igual à camisa social que seu pai usava nos domingos, [...] Como ele se barbeava naquelas manhãs, [...] ela deduziu que o azul teria o mesmo aroma de lavanda da loção pós-barba (SANTOS, 2010, p. 24).

Outrossim, as piscinas ganham também a cor azul, por informação da professora, mas a essa experiência se soma a percepção respectivamente olfativa e auditiva do cheiro do cloro e do marulhar da água.

Certo dia, no entanto, a professora ensinou que as piscinas geralmente são azuis e, desde então, o azul passou a ter cheiro de cloro e o som de água respingando (SANTOS, 2010, p. 24).

Assim, a quem aprende o azul das piscinas, resta a experiência do azul variante (azul-marinho e azul-anil) do mar, à qual Lúcia chega por intermédio da mãe.

Lúcia aprendeu com a mãe que azul era também a cor do mar. Melhor dizendo, azul-marinho ou anil, um tom mais escuro e profundo que os demais azuis que ela já conhecia de tocar e cheirar. [...] No entanto, o gosto do azul-marinho era o mesmo da bala de anis (SANTOS, 2010, p. 26).

Por sua vez, o vermelho é a cor que mais intrigava Lúcia. Lembrava-lhe os sabores variados como o gosto e o cheiro de batom, de pimenta e de frutas como a cereja, o morango: paladar e olfato captam, portanto, esta cor. Mas também o tato, através do contato suave com a camisola de seda de sua mãe.

O vermelho é alcançado e apreendido por intermédio do paladar que descobre o ardor da pimenta, o gosto do tomate e da cereja, associando-se à descoberta de que vermelho é também a cor do sangue. E o sangue e tudo aquilo que lembra o vermelho levam a protagonista à associação com os vampiros.

Entre as cores que Lúcia já conhecia de cheirar e tocar, a que mais a intrigava era o vermelho. Tinha o gosto do batom e a suavidade da camisola de seda de sua mãe. [...] ardia igual à pimenta que certa vez ela colocou no prato de salada pensando que fosse azeite. E tal não foi sua surpresa ao descobrir que o vermelho é também a cor do sangue. [...] toda vez que comesse tomate, cereja ou morango, experimentaria a sensação de ter se transformado em menina-vampiro (SANTOS, 2010, p. 28).

A protagonista ouve pela primeira vez a palavra amarelo ao consultar o médico, que suspeitara estar a menina acometida de uma anemia. Em razão disso, a protagonista imaginara que até mesmo um vampiro faminto poderia ficar com a cara amarelada de fome, pois “[...] chegava a pensar que este tipo de monstro das histórias de terror ficaria com a cara amarelada sempre que sentisse fome” (SANTOS, 2010, p. 30).

Amarelo é a cor experienciada também pelo sentido do tato, quando Lucia sentia cócegas no céu da boca ao pronunciar o nome da cor.

Aquela foi a primeira vez que ela ouviu falar nessa cor. E, ao repetir o nome vagarosamente, podia sentir a língua vibrando ao roçar os dois dentes da frente, fazendo cócegas no céu da boca: “a-ma-reee-lo... a-ma-reee-lo”, repetiu várias vezes (SANTOS, 2010, p. 32, grifos do autor).

A protagonista percebe que o amarelo tem o gosto e o cheiro de banana madura, que tem a sua casca, quando madura, da mesma cor. Ficou intrigada com a cor amarela quando descobriu que a cor da banana era branca como a pasta de dentes. Percebeu também que o sabor do amarelo que diziam também que era a cor do ouro e dos rios luminosos do sol não era sempre igual. Descobriu o gosto do amarelo quando a mãe serviu-lhe doce de pêsego na sobremesa. Mas, para Lúcia, o cheiro do amarelo estava presente na manga, que descobrira na fazenda dos

avós. Associou também o amarelo ao gosto da manga e ao canto do canário do vizinho, que era tão amarelo como a gema de ovo.

O amarelo tinha cheiro de banana, já que a casca dessa fruta quando amadurece é dessa mesma cor. Mas, ao saber que a banana propriamente dita é branca igual à pasta de dentes, Lúcia percebeu que o sabor do amarelo não poderia ser o mesmo. Essa dedução deixou-a intrigada. Afinal, qual seria o gosto dessa cor tão radiante, que diziam ser também a cor do ouro e dos raios do sol? [...] até o dia em que a mãe serviu-lhe pêssego em calda na sobremesa (SANTOS, 2010, p. 34).

No entanto, o amarelo também tinha cheiro de manga, fruta que Lúcia descobriu na fazenda dos avós. E, ao saber que o canário-belga do vizinho, que passava as tardes cantando, era amarelo igual à gema de ovo, o som dessa cor passou a ser semelhante àquele canto (SANTOS, 2010, p. 36).

Lúcia se integra ao mundo e à experiência das cores que nele existem por meio dos outros sentidos, que não o da visão. Intriga-se com o nome da cor rosa que é o nome da própria flor. Audição e olfato lhe apontam que, talvez, todas as rosas do mundo fosse rosas.

[...] pouco a pouco, Lúcia foi desvendando o mistério e a natureza das cores, descobrindo cada uma delas não pelo dom da visão, mas com olfato, o tato, o paladar e a audição, sentidos que sabia usar como ninguém. E, como tudo na vida tem lá suas dificuldades, sentiu-se confusa ao descobrir a existência do rosa. Como era de esperar, deduziu que a flor de mesmo nome seria sempre dessa cor e teria o mesmo cheiro suave, independentemente do jardim de onde fosse colhida (SANTOS, 2010, p. 38).

No aprendizado das cores das rosas, que nem sempre são da cor rosa, mas também de um vermelho tão escuro que pode ser associado ao negro, a rosa negra, da cor da pele da protagonista.

Para seu espanto, o jardineiro que certo dia trabalhava em sua casa explicou-lhe que também existem rosas brancas, amarelas e vermelhas. Pouco a pouco, aprendeu a diferenciá-las não pelo tamanho ou pela maciez das pétalas, mas pelo perfume de cada uma delas. E tal não foi sua admiração quando o jardineiro falou que a mais rara de todas as rosas era de um vermelho tão escuro que passou a ser conhecida como rosa negra. Negra, sim, igual à sua pele (SANTOS, 2010, p. 40).

Santos (2010), dessa maneira, revela as associações que a protagonista desenvolve em relação à cor negra, introduzindo em sua narrativa a questão étnica, e o conto passa a dialogar com as narrativas de re-construção e de valorização da

identidade afrodescendente. Esses elementos podem ser captados no seguinte excerto, sob esse aspecto, quiçá, o mais importante do texto, pois revela o instante em que a menina toma consciência de si mesma, de sua própria cor e de sua identidade.

Pela primeira vez, ao lidar com uma cor, Lúcia ficou boquiaberta. Passou as mãos no rosto e nos braços, como se descobrisse a si mesma, pois até aquele dia não fazia a mínima ideia da própria cor (SANTOS, 2010, p. 42).

A partir desse ponto, podemos perceber o discurso no sentido de valorização da cor negra, que é a cor da pele da protagonista e da pele do jardineiro que lhe falara sobre a rosa negra. Ressaltemos que, segundo o narrador,

[...] essa é a cor do céu quando anoitece, revelando a luz da lua e as estrelas (SANTOS, 2010, p. 42).

Por outro lado, há que salientarmos o quanto a protagonista fica extasiada diante da descoberta de que sua pele possui a única cor que efetivamente podia ver. E que, a partir dessa condição, tivera de criar seu próprio jeito de enxergar todas as outras cores, que eram facilmente captáveis por quem podia ver, mas não para ela. Desse modo, a identidade do cego e a identidade afrodescendente colocam-se *pari passu* em posição de destaque na narrativa de Santos (2010). Comprovam essas afirmativas as linhas que se seguem:

E a menina, que muito sabia, não soube explicar a sensação diante da nova descoberta. Finalmente, deduziu que o negro era a única cor que seus olhos podiam ver. Talvez por isso ela tivesse que ter inventado um jeito próprio de desvendar o mistério das cores, já que não era capaz de enxergá-las como a maioria das pessoas (SANTOS, 2010, p. 44).

A intervenção do narrador, contudo, volta-se também para o sentido de união das cores que há na cor branca, associando-a à cor do sorvete de baunilha, lembrado no branco da semente da negra jabuticaba.

Naquele momento, Lúcia quis saber o que mais era negro ao seu redor e ficou agradecida quando o jardineiro colocou em sua mão uma jabuticaba madura. Ela se deliciou com o sabor peculiar da pequena fruta e sentiu que a semente em sua boca deslizava igual ao sorvete de baunilha, cuja cor resulta da mistura de todas as cores (SANTOS, 2010, p. 46).

Da leitura deste excerto final, podemos verificar que, a despeito de ressaltar o fato de a protagonista ter-se tornado mais consciente e orgulhosa da cor negra da própria pele, a narrativa caminha no sentido de união de todas as cores, trabalhando com a ideia de composição e de decomposição do espectro de cores a partir do branco. De fato, no mundo de Lúcia, negra e cega, há lugar para todas as cores, há lugar para a pluralidade de sentidos que ampliam a capacidade de visão para a realidade que nos rodeia e para as inúmeras identidades que nela existem.

Outro aspecto que merece destaque na obra de Santos (2010) – ressaltado e ampliado pelo trabalho de ilustração que acompanha a edição, desenvolvido pela *designer* Denise Nascimento<sup>16</sup> – é a quebra de paradigmas em torno da cegueira e da afrodescendência que caracterizam a protagonista. É de notarmos que é possível inferirmos e confirmarmos, por meio das ilustrações, que Lúcia pertence a uma família bem estruturada do ponto de vista socioeconômico, a qual a acolhe amorosamente. Ressaltemos, por exemplo, que os avós da personagem são fazendeiros, aspecto presente tanto no texto e quanto na ilustração (ver páginas 20-21), demonstram erudição (o avô toca violino, conforme podemos verificar na página 39); Lúcia consulta-se com um médico que é também um afrodescendente (ver páginas 30-31), ou seja, a personagem tem acesso a lugares que demonstram sua inserção em um contexto social que historicamente vem sendo negado a muitos dos afrodescendentes em nosso país. Nesse sentido, o discurso literário dialoga com o imagético, ressaltando elementos de valorização das minorias representadas pela protagonista. Considerar a importância do trabalho de ilustração no universo da Literatura Infantil constitui um campo outro de grandes reflexões, que por ora não se fazem objeto de análise no presente trabalho dissertativo, em razão de suas especificidades e do recorte estabelecido para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Todavia, não poderíamos deixar de mencionar esse elemento, sobretudo,

---

<sup>16</sup> Conforme podemos verificar em Santos (2010), Denise Nascimento é designer, graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), atuando também como ilustradora desde 1998. Ilustrou vários livros de literatura infantojuvenil, entre os quais **A pedra com o menino**, obra do escritor Ronaldo Simões Coelho, que integra o catálogo Patrimônio e Leitura, 2007, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), e também o catálogo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), para a Feira do Livro de Bolonha, 2007. Recebeu ainda o selo **Altamente recomendável** por essa mesma instituição. Seu trabalho foi exposto na Bienal de Ilustrações de Bratislava 2007, na Eslováquia. Acrescentamos ainda que, em 2017, Denise Nascimento recebeu o selo **Cátedra UNESCO de Leitura/PUC- Rio 2017**, pela ilustração da obra **Amores em África**, organizada por Lenice Gomes e editado pela Editora Paulinas neste referido ano.

no que diz respeito a este livro de Santos (2010), sinal de que o mesmo se apresenta como fonte de futuras e outras possíveis investigações.

## 5 CONCLUSÃO

Para a análise crítica desenvolvida neste trabalho de dissertação, consideramos o quadro estético presente na escrita da crônica intitulada **O cego de Ipanema**, do escritor mineiro Paulo Mendes Campos (1960), assim como nas linhas do conto infantojuvenil **As cores no mundo de Lúcia**, do também escritor mineiro Jorge Fernando dos Santos (2010). Partimos, então, da hipótese de que a estética adotada por ambos os escritores ensejaria uma reflexão acerca da construção dos discursos identitários do cego e do afrodescendente, os quais são vistos pela sociedade como indivíduos enunciadores de um denominado discurso minoritário, estando longe de alcançarem a total afirmação de sua individualidade frente aos discursos majoritariamente excludentes que perpassam, por exemplo, a realidade social manifestada no Brasil.

A partir da análise da crônica **O cego de Ipanema**, foi-nos possível lidar com a narrativa das experiências de um personagem cego, adulto, jovem e branco, o qual, apesar da falta da visão, transita com normalidade pela rotina das ruas do bairro de Ipanema, na cidade do Rio de Janeiro. Diante dos elementos presentes nesta narrativa de Paulo Mendes Campos, observamos que o autor, de certa maneira, conduz o leitor à constatação de que, tal como nas linhas da ficção literária, também no mundo real é possível às pessoas cegas a vivência e a superação das ameaças apresentadas pelo seu entorno físico e social, sem que sejam impedidas de percorrerem suas trajetórias pessoais de vida, a despeito das dificuldades para o reconhecimento identitário dos cegos verificado na maioria dos grupos sociais, inclusive o brasileiro.

No conto infantojuvenil **As cores no mundo de Lúcia**, além da percepção do mundo por meio das sensações experimentadas pela menina Lúcia, chama a atenção o fato de que a personagem desenvolve uma forma peculiar de se colocar diante do mundo e da vida. A felicidade que caracteriza a protagonista coloca em evidência para o leitor que não só é possível admitir que os cegos sejam indivíduos bem ajustados ao mundo social, mas também que a ausência de visão não deve ser tomada como aspecto que possa deixá-los fora da vida em sociedade, ou que os rotule como indivíduos incapazes de alguma contribuição ou que sejam enunciadores de um discurso identitário que não mereça lugar de reconhecimento no meio social.

Paralelamente à questão da cegueira, a partir da análise do conto, podemos perceber, outrossim, a presença de uma valorização do pertencimento étnico aos grupos sociais de ancestralidade africana, visto que Lúcia é também uma afrodescendente. A descoberta, por parte da personagem, de que a cor da rara rosa negra remete à cor de sua própria pele, por si só, contém a mensagem de que negros, afrodescendentes, devam orgulhar-se de si mesmos, assim como todas as outras identidades representadas pela protagonista. Sob esse aspecto, ainda que não tenha sido objeto de abordagem no presente trabalho de dissertação, dado o recorte proposto para a análise do *corpus literário*, vale considerar que Lúcia é uma criança, sendo a infância mais uma daquelas identidades consideradas minorias cognitivas nas sociedades de um modo geral.

Todavia, há que considerarmos que, em razão das especificidades do gênero narrativo conto infantojuvenil, pudemos verificar que a narrativa das experiências da vida da personagem Lúcia é construída sobre uma esteira lúdica, diferente daquela adotada por Paulo Mendes Campos, na qual o narrador apresenta ao leitor uma visão realista do cotidiano em que se insere o protagonista cego. Dessa maneira, a percepção inicial de tais aspectos motivou a escrita, logo após as linhas introdutórias deste trabalho de dissertação, da Seção 2, intitulada **Um olhar sobre a teoria da crônica e do conto como gêneros literários**, em que abordamos as teorias acerca dos gêneros literários crônica e conto, inclusive o conto infantojuvenil, e suas especificidades.

Na referida seção, verificamos a possibilidade de constituição do gênero narrativo crônica enquanto instância política relacionada aos aspectos de valorização do discurso identitário do cego, assim como do conto infantojuvenil como gênero capaz de se instaurar como espaço para a manifestação de um discurso de reconhecimento não apenas da identidade do cego mas também da pluralidade étnica, destacadamente a afrodescendente. Nesse sentido, destacamos a importância da Literatura Infantil e Infantojuvenil como *locus* para o desenvolvimento de uma reflexão sobre temáticas que fazem parte, não somente do mundo infantil, como também dos rigores do mundo adulto.

Assim sendo, na terceira seção – **Cegueira, afrodescendência e identidade** – tomando por base os levantamentos teóricos de Michel Foucault acerca do estabelecimento de uma dada ordem do discurso, abordamos como identidades discursivas de cegos e de afrodescendentes são postas à margem de um discurso

social que os vê, na maioria das vezes, como subjetividades incapacitadas e de menor importância no que concerne à normalidade esperada pelo contingente de pessoas que compõem grande parte das sociedades contemporâneas.

Ainda nesta seção, investigamos a cegueira no discurso social e literário, ressaltando como em determinados aspectos e em determinadas épocas a cegueira se associou ao saber. Ressaltamos também que existem outras possibilidades em um mundo permeado de ausência da visão, visto que as imagens podem nascer a partir de outros sentidos. A natureza supera a própria visão pela palpabilidade e pela sonoridade em uma espécie de olhar tátil e auditível, enfim, a cegueira se constitui como uma maneira especial de ver e como uma nova possibilidade de percepção.

Para além desses aspectos, voltados para a questão da representação da afrodescendência no discurso social e na literatura, iniciamos uma reflexão no sentido de que o discurso identitário do afrodescendente, a par de dispositivos legais específicos, vem sendo inserido no campo da literatura para crianças, com objetivos de afirmação e de resistência.

A despeito disso, pudemos constatar que, infelizmente, a construção identitária de muitas das denominadas minorias cognitivas ainda permanece distante das condições de pleno reconhecimento por parte das camadas sociais ditas hegemônicas em todo o mundo.

Na quarta seção, a que demos o título de **Cegueira, afrodescendência e identidade**: modos de ver, cuidamos da análise crítica da estética presente na escrita de Paulo Mendes Campos (1960) e de Jorge Fernando dos Santos (2010), respectivamente, na crônica **O cego de Ipanema** e no conto infantojuvenil **As cores no mundo de Lúcia**, ressaltando como Santos (2010) ainda inseriu na temática do conto em questão elementos de valorização da identidade afrodescendente no Brasil.

Verificamos, a partir da crônica de Paulo Mendes Campos (1960), que fora da ficção literária, a cegueira é ainda cercada pelas diversas ameaças das ruas e pelas inseguranças que são vividas pelos cegos no seu cotidiano, e ressaltamos que tanto este desamparo, quanto o não reconhecimento identitário do cego de Ipanema são objeto de abordagem do autor na referida narrativa.

No conto infantojuvenil de Jorge Fernando dos Santos (2010), constatamos que a protagonista, a quem a cegueira leva a novas formas de experienciar o mundo, torna-se consciente e orgulhosa de sua cor negra, além do que a narrativa

de Santos (2010) se esmera em ressaltar que a cor branca deriva da fusão de todas as cores, havendo, portanto, no mundo da personagem espaço para todas elas.

Nesse passo, chegamos às linhas da presente CONCLUSÃO, a que se seguiram as REFERÊNCIAS utilizadas para basear a pesquisa contida neste trabalho de dissertação, e ao ANEXO constituído de um quadro comparativo dos vários aspectos dos textos literários ora analisados.

Estamos certos de que a análise aqui empreendida afasta-se da pretensão de ser absoluta e estanque. Não poderia ser de outro modo, pois o texto literário é casa de muitas janelas, por meio das quais podemos inaugurar diferentes modos de ver senão a própria literatura, também a cegueira e a afrodescendência como aspectos sociais e identitários presentes no nosso dia a dia. Por fim, desejamos que o presente trabalho de dissertação seja também instrumento de chamada para o devido destaque que deve ser dado à escrita ficcional desses dois representantes da Literatura Brasileira, inclusive, da Literatura Brasileira Infantojuvenil.

## REFERÊNCIAS

ALBARELLO, Adriana Maria Romitti. **Deslocamento, memória e identidade em A casa da água**, de Antônio Olinto. UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. Mestrado em Letras – área de concentração: literatura, 2001. Disponível em: <[www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/24.pdf](http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/24.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2017.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011.

ARRIGUCCI, Davi. Fragmentos sobre a crônica. In: **Enigma e comentário** – ensaios sobre literatura e experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BERGER, Peter Ludwig. **Um rumor de anjos**: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIRCH, Beverley. **Louise Braille**: personagens que mudaram o mundo – os grandes humanistas. Rio de Janeiro: Globo, 1990.

BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea, 2016. Vol.27, n.2, p.21-46. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0125>>. Acesso em: 17 set. 2017.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. ver. Coleção Primeiros Passos; 163. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMPOS, Paulo Mendes. O cego de Ipanema. In: \_\_\_\_\_. **O cego de Ipanema**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960, p. 159-162

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: SETOR de Filologia da Fundação Casa de Rui Barbosa. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Ed. da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **A poética de Aristóteles**. São Paulo: Ática, 2003.

COSTA, Lígia Militz. **A poética de Aristóteles**. São Paulo: Ática, 1992, p. 22.

DALVI, Maria Amélia. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. Espírito Santo: Ed. Contexto. n. 46, p. 153-173, jul./dez., 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FREIRE, Maria Continentino. **Por amor ao traço**: uma leitura de Memórias de Cego. Disponível em:  
<<https://revistas.ufrj.br/index.php/ltaca/article/view/179/170>>. Acesso em: 17 maio 2016.

FREUD, Sigmund. **O estranho**. 1919. Disponível em:  
<<http://pt.scribd.com/doc/39077527/Freud-o-Estranho>>. Acesso em: 17 maio 2016.

GINZBURG Jaime. Cegueira e literatura. **Aletria**: revista de estudos de literatura. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/2233/2168>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

GOTLIB, Nadia Battella. **Teoria do conto**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. Ed. Rio de Janeiro DP&A Editora, 2003.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JULIEN, Nadia. **Minidicionário compacto de mitologia**. Tradução Denise Radonovic Vieira. São Paulo: Rideel, 2002.

KIRCHOF, Edgar Roberto Robert; BONIN, Iara Tatiana. **Literatura infantil e pedagogia**: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. *Proposições* (UNICAMP. *Online*), v. 27, p. 24-26, 2016. Disponível em:

<cienciaparaeducacao.org/.../kirchof-edgar-roberto-roberto-bonin-iara-tatiana-literatura>. Acesso em: 15 set. 2017.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 11. ed. 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O mundo percebido: o sentir**. Paris: Gallimard, 1945. Disponível em:<www.deficienciavisual.pt/txt-o\_mundo\_percebido-Merleau-Ponty.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de termos literários**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Notícias do Brasil**. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/noticias-do-brasil-os-passaros-trazem.html>. Acesso em: 14 fev. 2017.

NASS, Michael. Ensaio Filosófico, Volume XI – Julho/2015. **A noite do desenho: fé e saber em Memórias de Cego de Jacques Derrida**. Michael Nass. Tradução e revisão por Dirce Eleonora Nigro Solis. Disponível em:<www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo11/MichaelNass.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

OLIVEIRA, Aline Cristina de. **Crônica: um gênero menor indagações acerca do texto lítero-jornalístico**. Disponível em: <www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/ColoquioLetras/alinecristina.pdf (Mestranda – UNESP/Assis)>. Acesso em: 04 nov. 2016.

PEREIRA, Édimo de Almeida. O discurso de exclusão do negro no Brasil. **Scripta**. v. 13, n. 25, 2.º semestre, 2009, p. 33-49.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do abutre: a diversidade como eixo na poética de Adão Ventura**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

\_\_\_\_\_. O não-amarelo do mundo: olhares sobre a afrodescendência na literatura infantil brasileira. In: OLIVEIRA, Carmen Sílvia Araújo de; OLIVEIRA, Paulo Henrique Soares de (Orgs.). **Café com pão de queijo: um novo encontro com a literatura mineira e brasileira**. Juiz de Fora: América Gráfica e Editora, 2015, p. 134- 147.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação/ Edimilson de Almeida Pereira – São Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção Educação em Foco – Série Educação, História e Cultura).

PEREIRA (a), Valéria. Por que ler literatura é importante. In: CASER, SOUSA, (Orgs). **Textos eletrônicos** – Vitória: EDUFES, 2015, p. 126-129. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/.../Livro%20edufes%20Por%20que%20é%20importante%20ler%20>> . Acesso em: 20 set. 2017.

POKULAT, Luciane Figueiredo. Um breve olhar sobre a cegueira sob uma ótica filosófico-literária. Disponível em: <[www1.ufes.br/nep/labirintos/edições/02.../14\\_artiigo\\_luciane\\_figueiredo\\_pukulat.pdf](http://www1.ufes.br/nep/labirintos/edições/02.../14_artiigo_luciane_figueiredo_pukulat.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2016.

QUINTANA, Mário. **Lili inventa o mundo**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1985.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

SANT'ANNA. Affonso Romano de. **O homem que conheceu o amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

\_\_\_\_\_. **A cegueira e o saber**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

SANTOS, Jorge Fernando dos. **As cores no mundo de Lúcia**. São Paulo: Paulus, 2010 – (Coleção Arteletra).

SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial (2006), p. 63.

VEITZMAN, Sílvia. **Visão subnormal**. Rio de Janeiro: Cultura Médica. São Paulo: CBO, 2000.

## ANEXO

Quadro comparativo entre a crônica **O cego de Ipanema**, de Paulo Mendes Campos (1960) e o conto **As cores no mundo e Lúcia**, de Jorge Fernando dos Santos.

<b>Texto literário</b>	<b>O cego de Ipanema</b>	<b>As cores no mundo de Lúcia</b>
Identidade/nomeação	O personagem não possui nome, sendo identificado apenas como cego.	A personagem cega se chama Lúcia.
Tempo	Adulto jovem com idade não definida.	Criança, não tem a idade definida.
Presença da cor	Não há menção a cores.	Amarelo, azul, branco, negro, laranjado, verde e vermelho.
Cor da pele	Branca.	Negra.
Condição visual	Cego.	Cega.
Família	Inexiste. O personagem é solitário.	Família presente.
Vestuário	Não definido.	Vestido verde de cambraia com cintura e golas de seda.
Deslocamento no espaço físico	Transita com facilidade pelas ruas do bairro de Ipanema.	Sai da cidade grande para passar as férias na fazenda.
Animais	Sem registro.	O canário-belga do vizinho, que passava as tardes cantando. A lagarta que se disfarçava de folha até se fechar num casulo para um dia se transformar em borboleta. Canto dos pássaros.
Aromas	Sem registro.	Gostava de sentir o perfume das flores e o aroma das frutas na quitanda da esquina. O aroma adocicado da jabuticabeira do jardim de sua casa.
Sabores	Sem registro.	Picolé de coco ou um sorvete de baunilha, doce de laranja, laranjada, o tomate, cereja e o morango.
Percepção dos sentidos	Tato.	Tato, olfato, paladar e audição.
Sentimentos	Não definidos.	Alegria da infância.
Moradia	Mora em uma garagem.	Mora em uma casa.
Espaço físico	Urbano. Grande centro.	Urbano. Grande centro (passa as férias no espaço rural – a fazenda dos avós).