

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POR UMA LITERATURA MAIS INCLUSIVA (NOTAS SOBRE NARRATIVAS DE FERNANDO BONASSI E MARCELINO FREIRE)

*HUMAN DIRECT EDUCATION: FOR A MORE INCLUSIVE LITERATURE (NOTES ON NARRATIVES BY FERANDO BONASSI AND MARCELNO FREIRE)*

Cilene Margarete Pereira 1

**Resumo:** A Educação em Direitos Humanos diz respeito a uma séria de atividades educativas para capacitar pessoas e difundir informações para a promoção de uma cultura em Direitos Humanos (Cf. ONU, 2006). Impõe-se, assim, a necessidade de se pensar na inclusão social de indivíduos e grupos marginalizados, dando a estes visibilidade e representatividade. Considerando este contexto, este artigo reflete sobre o espaço que a literatura, manifestação sociocultural complexa, pode ocupar em sala de aula, discutindo temas que apontam para uma perspectiva inclusiva de minorias, combatendo violações de direitos e promovendo o conhecimento sobre o outro para desenvolver no aluno valores amparados na igualdade e na defesa dos Direitos Humanos (Cf. BRASIL, 2018, p. 490). Para mobilizar nossas reflexões, escolhemos duas narrativas curtas: "4", de Fernando Bonassi, e "Muribeca", de Marcelino Freire. Nas narrativas, temos personagens vulneráveis do ponto de vista social e econômico, que vivem nas ruas ou em lixões.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos. Literatura. Inclusão Social.

**Abstract:** Education on Human Rights concerns a series of educative activities, aiming at capacitating people and spreading information for the promotion of a culture on Human Rights (Cf. ONU, 2006). The necessity to think about social inclusion of marginalized groups imposes itself, giving them visibility and representation. This article proposes a reflection about the space that literature can occupy in the classroom, discussing themes that point to a minority inclusive perspective, having a view of groups and individuals, fighting right violations and promoting the knowledge of the other person to develop the student's values supported by equality and by the defense of Human Rights (Cf. BRASIL, 2018, p. 490). To mobilise those reflections, we have chosen two short narratives: "4", by Fernando Bonassi, and "Muribeca", by Marcelino Freire. In both, we find vulnerable characters from the social and economic point of view, who live on the streets or in dumping grounds.

**Keywords:** Education in Human Rights. Literature. Social Inclusion.

## Introdução

Pensar em Educação em Direitos Humanos significa acenar de modo direito para uma educação inclusiva, aquela que promove a inserção de todos os grupos e indivíduos, sem segregações ou discriminações, reconhecendo que a escola, como aparelho ideológico bastante eficiente das classes dominantes (ALTHUSSER, 1980),<sup>1</sup> trabalha com o princípio da seleção, colocando para fora dela os que estão dentro, na medida em que apresenta oportunidades desiguais, e impondo modelos e padrões culturais (Cf. BARROSO, 2003). Nesse caso, tem-se o que Barroso chama de “exclusão pelo sentido”, visto que “muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (BARROSO, 2003, p. 27).

Para Mantoan, a exclusão escolar

[...] manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. [...] Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (MANTOAN, 2003, p. 13).

Considerando a perspectiva inclusiva da educação, Capellini e Fonseca chamam a atenção para o fato de que “Exclusão e inclusão são conceitos dialéticos, polarizados, simétricos e compõem uma das grandes preocupações da sociedade atual no campo da educação” (CAPELLINI; FONSECA, 2017, p. 112). Isso porque os termos “inclusão” e “exclusão” devem ser pensados em confronto um com o outro, na medida em que só se pode falar de inclusão diante do reconhecimento de situações de exclusão, que ocorrem tanto no espaço escolar quanto na sociedade. Ou melhor, as situações de exclusão em sala de aula são consequência da vulnerabilidade social de alguns grupos, que não alcançam representação em outros espaços de relevo na sociedade.

Mas o que seriam situações de exclusão? Para Gomà, a ideia de exclusão social, que atinge grupos minoritários, não deve englobar apenas a carência material, expressa na “insuficiência de renda”, resultante de desigualdades sociais – a pobreza é, *a priori*, o primeiro mecanismo de exclusão que levamos em conta –, pois esta se manifesta também na “impossibilidade ou dificuldade intensa de ter acesso tanto aos mecanismos culturais de desenvolvimento pessoal e inserção social, como aos sistemas preestabelecidos de proteção e solidariedade coletiva” (GOMÀ, 2004, p. 9), convergindo essas duas perspectivas no que se define como “campo da exclusão social” (GOMÀ, 2004, p. 19).

Capellini aponta que a educação inclusiva é “um paradigma educacional”, que se fundamenta “na concepção de direitos humanos combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis”, avançando para a “ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (CAPELLINI, 2009, p. 68). Portanto, falar de uma escola inclusiva ou de uma educação que promova a inclusão significa acionar dois aspectos claros: a abertura do espaço escolar para grupos minoritários e o estabelecimento de uma cultura em Direitos Humanos, sistematizada pela formação docente e discente em Educação para os Direitos Humanos (EDH). Não por acaso, em 2004, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estabeleceu um Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos,

1 Althusser observa que o Estado se alinha à ideologia das classes dominantes, fazendo uso de seus aparelhos repressivos violentos (a lei e a polícia são alguns deles) e de aparelhos ideológicos, que “[...] funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica” (ALTHUSSER, 1980, p. 47, grifo do autor). Três agentes importantes dessa aparelhagem ideológica são Igreja, Escola e Família.

organizado em três fases. Na primeira fase (2005-2009), o público alvo foi formado por participantes da Educação Básica (alunos, professores e gestores), com o objetivo de formá-los para a Educação em Direitos Humanos, para “Promover a inclusão e a prática dos direitos humanos nos sistemas de ensino primário e secundário” (UNESCO, 2006, p. 16).<sup>2</sup>

A propósito da abertura do espaço escolar a grupos minoritários, na concepção de uma escola inclusiva, é importante apontar que

Quando falamos de todos, estamos falando de cada indivíduo de tantos, em situação desfavorecida, economicamente, ou alvo de estigmas sociais de toda ordem (pobres, negros e pardos, crianças e idosos, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, os quilombolas, comunidades rurais) que estão, de fato, incluídos no sistema educacional brasileiro (CAPELLINI; FONSECA, 2017, p. 119).

A exclusão, sobretudo no ambiente escolar, alcança de modo direto grupos minoritários, que não têm representatividade social e política. Para Sodré, a conceituação de minorias passa obrigatoriamente pela expressão de quatro características básicas: vulnerabilidade jurídico-social; identidade *in statu nascendi*; luta contra hegemônica e estratégias discursivas (Cf. SODRÉ, 2005, p. 12-13). Essas quatro características levam ao entendimento de que grupos minoritários ou minorias, termo comumente utilizado no senso comum, são conjuntos de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade, por não estarem representados nas instâncias de poder e que normalmente são vítimas de discriminação, estereotipia e estigmatização. A esses grupos é necessário, portanto, proteção jurídico-social.

Um dos modos de promover a segurança jurídico-social de grupos sociais marginalizados passa efetivamente pela escola, como instituição formadora e construtora de valores e da cidadania, na promoção do saber (do entendimento) e da visibilidade destes grupos. Trata-se, de fato, de educar para os Direitos Humanos e para o (re)conhecimento do outro, de “educar para saber que existem também os ‘outros’, tão legítimos como nós, seres sociais como nós, a quem devemos respeitar, despojando-nos de nossos preconceitos e projeções de nossos próprios fantasmas” (AGUIRRE, s/d, p. s/p, aspas do autor). Esse é, aliás, o princípio fundador dos Direitos Humanos, a “dignidade de pessoa humana”.

[...] o que se convencionou chamar “direitos humanos” são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos (RABENHORST, 2007, p. 5, aspas do autor).

O conceito de EDH, conforme preconizado pela ONU, diz respeito a “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos”, proporcionando “conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los”, além de sua promoção, defesa e aplicação na vida cotidiana (UNESCO, 2006, p. 1). Observa-se que o conceito abarca a ideia de inclusão, no espaço escolar, de temas relativos aos Direitos Humanos, portanto, de um temário que compreenda situações de exclusão de grupos minoritários.

<sup>2</sup> A segunda fase, de 2010 a 2014, foi reservada ao Ensino Superior e ao treinamento de educadores em geral, servidores públicos e da segurança (polícias e agentes penitenciários). A terceira fase, de 2015 e 2019, previa o fortalecimento das fases anteriores do programa e o treinamento de profissionais da mídia. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

Considerando este contexto, este artigo propõe refletir sobre o espaço que a literatura, como manifestação sociocultural complexa, pode ocupar em sala de aula, discutindo temas que apontam para uma perspectiva inclusiva de minorias, visibilizando grupos e indivíduos, combatendo violações de direitos e promovendo o conhecimento sobre o outro para desenvolver no aluno, sobretudo de Ensino Médio, valores amparados na igualdade e na defesa dos Direitos Humanos (Cf. BRASIL, 2018, p. 490).

Para mobilizarmos essa reflexão, apontamos, por meio de alguns estudos, como a escola através de livros didáticos e paradidáticos não tem respondido à demanda de visibilidade de grupos sociais minoritários e vulneráveis. Caminhando em direção oposta, apresentamos, a partir da eleição de duas narrativas curtas, um como a literatura pode ajudar no processo de visibilidade de grupos minoritários em sala de aula. As narrativas escolhidas são “4”, de Fernando Bonassi, e “Muribeca”, de Marcelino Freire. Em ambas as narrativas, temos personagens vulneráveis do ponto de vista social e econômico, que vivem nas ruas ou em lixões.

### **Invisibilidade/visibilidade de grupos minoritários: da negação à presença**

Para Porto e Porto, alguns estudos têm mostrado que há um apagamento cultural na representação identitária de grupos sociais marginalizados no espaço escolar. As autoras citam, como exemplo, os trabalhos de Ana Célia da Silva e Rafaela Printes, em análise a materiais didáticos de Língua Portuguesa e Geografia, a propósito das figuras do negro e do indígena, respectivamente:

Para Silva (2011), que analisou a representação social do negro em quinze livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental da década de 1990, ficou evidente o parco espaço para a cultura negra nos materiais didáticos, já que apenas cinco livros apresentavam o sujeito negro como objeto de estudo e apreciação. Além disso, de acordo com a pesquisadora, quando o negro foi presentificado nos materiais didáticos, isso se deu de forma estigmatizada, o que levou também à conclusão de que tais recursos de ensino “continuam invisibilizando o negro” (SILVA, 2011, p. 137), já que os livros didáticos da década anterior também expressavam essa perspectiva (PORTO; PORTO, 2019, p. 2).

Em relação à figura indígena, o cenário não é diferente quando se examina livros de Geografia referentes aos 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2008 e 2014:

[...] Printes [...] demonstra que a abordagem sobre esse grupo étnico, além de ser superficial, é lacunar e focada em perspectiva inadequada segundo a qual indígenas no Brasil vivem apenas em algumas regiões, mormente norte e nordeste. Para ela, os livros se eximem de uma problematização da situação de crise vivida por esse grupo minoritário no Brasil, deixando de discutir temas essenciais, como a demarcação de terras indígenas, a vivência deles nas cidades e educação específica para comunidades indígenas. Além disso, “Somente alguns livros incluem afirmações às vezes contundentes, contra o racismo e o preconceito, exprimindo o incentivo a uma visão de respeito e tolerância em relação a grupos etnicamente diversificados” (PRINTES, 2014, p. 217) (PORTO; PORTO, 2019, p. 2).

A propósito da figura do negro, Nogare observou, considerando os livros de Língua Portuguesa, Geografia e História utilizados por alunos do 5.º ano de uma escola de remanescentes de uma comunidade quilombola na região sul de Minas Gerais, que a “formação discursiva sobre o negro”, mesmo após a lei 10.639/03, continua a refletir estereótipos negativos, “não alterando o interdiscurso”, contribuindo “para o apagamento/silenciamento da cultura afro-brasileira na comunidade em questão” (NOGARE, 2016, s/p). Ou seja, escolas construídas dentro de comunidades tradicionais, que atendem a alunos inseridos nesse contexto, estão ainda reproduzindo discursos (hegemônicos) negativos em relação à figura do negro, promovendo um processo educativo acrítico e, pior, desestabilizando a identidade quilombola desses alunos.

A propósito das considerações de Nogare, Carvalho já apontava a representação estereotipada dos negros em livros didáticos, destacando o trabalho de Ana Célia Silva, da década de 1980, a partir da análise de 82 livros da disciplina Comunicação e Expressão referente ao antigo 1º grau. A construção da estereotipia do negro se dava tanto nos textos quanto nas imagens ilustrativas dos livros, das quais se ressaltam:

a) negros rejeitados explicitamente: apareciam como criança negra “barrada”, “castigada”, “faminta”, “isolada”, “em último lugar”; b) exercendo atividades subalternas: doméstica, trabalhador braça, escravo; c) considerado minoria; d) incapaz: burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; e) sem identidade: sem nome, sem origem; e) pobre: maltrapilho, favelado, esmoler; f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol; g) desumanização do negro: associado o objeto, a formiga, a burro a macaco” (CARVALHO, 2006, s/p.).

Em outro estudo citado por Carvalho, cuja análise se debruçou sobre 20 livros didáticos, revelou que

[...] o preconceito e racismo veiculados nos textos e imagens dos Livros Didáticos são multifacetados. Isto é, apresentam-se de diversas formas, entre elas, através dos fenótipos e estereótipos criados em torno do corpo negro (cor da pele, formato e espessura do nariz e lábios, textura dos cabelos etc.) associando-os à feiúra e inferioridade biológica em relação ao corpo branco; pelas características dos personagens negros que aparecem em situações de subjugação e inferioridade social e intelectual em relação aos personagens brancos; entre outras constatações que evidenciam a veiculação de preconceitos e posições racistas de forma implícita e explicitamente nos conteúdos e gravuras dos Livros Didáticos (CARVALHO, 2006, s/p).

Em pesquisa realizada a partir da análise de 258 romances editados entre os anos de 1990 e 2004, publicados por nossas principais editoras, Dalcastagnè observou que cerca de 80% das personagens que circulam nas narrativas são heterossexuais e brancas e próximo de 50% das personagens negras são bandidos, empregados domésticos, profissionais do sexo e escravos (Cf. DALCASTAGNÈ, 2005). Para a pesquisadora,

A pequena presença de negros e negras entre as personagens sugere uma ausência temática na narrativa brasileira contemporânea, que o contato com as obras, dentro e fora do

*corpus*, contos e romances, confirma: o racismo. Trata-se de um dos traços dominantes da estrutura social brasileira, que se perpetua e se atualiza desde a Colônia, mas que passa ao largo da literatura recente. Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 46).

O cenário apontado pela pesquisadora, ainda que considere só romances, revela-se pouco positivo para grupos sociais marginalizados, que são apresentados em papéis estereotipados e negativos, sempre. Mais do que isso, há um silenciamento desses grupos marginalizados que são cobertos “por vozes que se sobrepõem” a eles, “vozes que buscam falar *em nome* desses grupos, mas também, embora raramente, pode ser quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes” (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 15, *italicos da autora*). A autora lembra que essa exclusão não é algo apenas do campo literário, mas reflexo da não representatividade social desses grupos:

As classes populares, as mulheres, os negros possuem maiores dificuldades para acesso a todas as esferas de produção discursiva: estão sub-representados no parlamento (e na política como um todo), na mídia, no ambiente acadêmico. O que não é uma coincidência, mas um índice poderoso de sua subalternidade (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 20).

Tais exemplos mostram que é necessário fazer mais que simplesmente discutir teoricamente conceitos como inclusão social, Direitos Humanos e Educação, é preciso, de fato, investir na representação e na existência de grupos sociais marginalizados no espaço escolar, destacando papéis que fogem aos estereótipos e que reavaliam sua importância no universo cultural e social brasileiro.

Considerando a discussão acima, propomos refletir sobre o espaço que a literatura, como manifestação sociocultural complexa e dialética (Cf. CANDIDO, 1995), pode ocupar em sala de aula, discutindo temas que apontam para uma perspectiva inclusiva de minorias, visibilizando grupos e indivíduos, ajudando a “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 467), para desenvolver no aluno, segundo a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 490). A proposta do artigo atende, sobremaneira, à competência 9 da BNCC, que objetiva

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 12)

Para tanto, elegemos como materialidade para nossa análise duas narrativas curtas: “4”, do escritor paulista Fernando Bonassi, retirada do livro *100 histórias colhidas na rua*, publicado em 1996, e “Muribeca”, do pernambucano Marcelino Freire, publicada em 2000, em *Angu de sangue*. Ambas as narrativas podem ser discutidas no Ensino Médio, visto que exigem do aluno uma melhor compreensão dos mecanismos sociais da exclusão e por tratar de temas que

perpassam diversas formas de violências.<sup>3</sup>

Aliás, o temário da violência é uma característica que contorna a produção ficcional hoje, segundo Resende, ao lado da “urgência da presentificação” e da “dominância do trágico”, localizados sobretudo em uma “cidade” que se torna “o *locus* de conflitos absolutamente privados, mas que são também os conflitos públicos que invadem a vida e o comportamento individuais, ameaçam o presente e afastam o futuro, que passa a parecer impossível” (RESENDE, 2008, p. 31-32).

Transitando por diversos gêneros literários, a escrita de Fernando Bonassi hibridiza componentes desses gêneros (conto, romance, peça teatral, etc.), muitas vezes desarticulando a sintaxe narrativa, aproximada da linguagem do cinema, própria de sua experiência de roteirista e dramaturgo. Esse hibridismo é também um aspecto que pontua a nossa narrativa literária desde a década de 1960, conforme já preconizava Candido ao falar de um “desdobramento” de gêneros como o conto e o romance, na incorporação de “técnicas e linguagens nunca dantes imaginadas dentro de suas fronteiras” e na forma como a narrativa anexava o “impacto do boom jornalístico moderno, do espantoso incremento de revistas e pequenos semanários, da propaganda, da televisão, das vanguardas poéticas” etc. (CANDIDO, 1989, p. 209-210).

Vejamos a narrativa “4”:

A SALA ARRUMADINHA no meio da calçada: sofá, duas poltronas, mesa de centro, tapete, vaso e pufe. Mulher chora abraçada à televisão – procura com medo uma chuva no céu. Crianças mascam chupetas, imploram paredes. Marido não há. Cachorro nem. O caminhão do despejo leva tudo num instante (BONASSI, 1996, p. 15).

A narrativa é formada, na versão diagramada em livro, por apenas sete linhas, expressando bem o poder de concisão de Bonassi e do tipo de história que ele quer contar na coletânea. Como sugere seu nome, *100 histórias colhidas na rua*, as narrativas que compõem o livro são *flashes* da vida cotidiana em uma grande cidade, na qual as misérias humanas, de tantas, perdem a importância e não são mais visíveis.<sup>4</sup>

Mas são justamente essas misérias que detêm o olhar do escritor, que as captura, com o poder de síntese de sua escrita. Na narrativa temos, portanto, a visibilização de um grupo social bastante grande, os moradores de rua,

[...] população [que] engloba pessoas excluídas das estruturas convencionais da sociedade, pessoas que possuem menos que o necessário para atender às necessidades básicas do ser humano, que vivem na linha da indigência ou pobreza absoluta, que vivem em situação de pobreza extrema e sua sobrevivência encontra-se frequentemente comprometida (HINO et al, 2018, p. 733).

No conto, temos a representação do momento em que uma família, formada por uma mãe e seus filhos (não é possível saber quantos, mas apenas que são pequenos), é despejada para fora de casa, passando a ocupar o “meio da calçada”, isto é, o espaço da rua. Nesse caso, a

<sup>3</sup> Considerando o Ensino Médio e sua pluralidade, a BNCC trata do público ao qual se destina essa etapa da educação escolar como “juventudes”, o que significa compreendê-los em suas diversidades e “reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também dinâmicas e diversas” (BRASIL, 2018, p. 463).

<sup>4</sup> “Além do termo [invisibilidade] fazer referência ao abandono social sofrido pela população de rua e a negação de sua existência, ele oculta a enorme visibilidade destas pessoas em termos de controle penal, repressão e punição”. Disponível em: <http://www.ufjf.br/arquivodenoticias/2015/04/pesquisa-confronta-mitos-e-pre-conceitos-sobre-moradores-de-rua/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

família despejada pode ser enquadrada em uma situação específica, chamada por pesquisadores de “estar na rua” (Cf. HINO et al, 2018, p. 733). Mas o que significa “estar na rua”? Damatta observa, a propósito do binômio casa e rua, que

[...] a categoria *rua* indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que *casa* remete ao universo controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares. Por outro lado, a rua implica movimento, novidade, ação, ao passo que a casa subentende harmonia e calma: lugar de calor (como revela a palavra de origem latina *lar*, utilizada em português para casa) e afeto (DAMATTA, 1990, p.73, itálicos do autor).

“Estar na rua” é, portanto, estar sujeito (e assujeitado) ao inesperado e ao perigo, à perda do controle do seu espaço e do seu corpo, enquanto estar em casa significa habitar um território de segurança, proteção e organização, aspectos que a mãe tenta manter com a disposição dos poucos móveis na calçada, expressando o que o narrador-observador chama de “A SALA ARRUMADINHA”.

Como acontece com todas as narrativas da coletânea, as primeiras palavras são grafadas em caixa alta; aqui, sintetizando a nova realidade da família: “A SALA ARRUMADINHA” está localizada “no meio da calçada”. O único “cômodo” da casa/da rua (a sala) é ocupado por poucos objetos (“sofá, duas poltronas, mesa de centro, tapete, vaso e pufe”), mas que denotam certa dignidade da família, sobretudo daquela que detém o poder familiar, a mãe. Esta é colocada no lugar de provedora da casa, na ausência de um “Marido [que] não há”. Trata-se, pois, de uma mãe e de filhos abandonados pelo marido/pai. Estamos falando de uma família chefiada por uma mulher, encenando uma realidade bastante comum em nossa sociedade. Macedo observa que “falar em chefia feminina significa entender que, atualmente, essa é uma situação vivenciada por mulheres pertencentes a diferentes classes sociais e, em especial, aquelas residentes nos grandes centros urbanos” (MACEDO, 2008, p. 389), contrariando a percepção social de que essa situação ocorre de maneira mais frequente com famílias mais pobres. O que a pesquisadora aponta é que tem havido um crescimento acentuado nesse tipo de estrutura familiar na classe média.

A composição da cena na narrativa é feita por meio de subtrações: não há casa, não há paredes, não há marido, não há cachorro. O processo de exclusão denotado pela cena leva a se pensar na expressão de uma “literatura da subtração”, aquela empenhada em “figurar a perda da cidade ideal – racionalizável, controlável e unificável” (GOMES; FARIA apud GERMANO, 2009, p. 427). Para Couto, essa produção literária subtrativa “representa os resultados da subtração das condições de moradia, das oportunidades de emprego e de educação, do poder aquisitivo, etc.; as desigualdades sociais, nas quais alguns multiplicam, potencializam, e outros dividem, subtraem” (COUTO, 2020, p. 16).

E o que resta? A mãe, as crianças e poucos móveis, que são despejados (e equiparados), como elementos sem importância, sem serventia, passando a compor uma massa enorme de pessoas que são invisibilizadas pelo poder público, pelo olhar de quem passa e sequer repara na cena, trazida à luz pelo escritor. Gonçalves Filho aponta que a invisibilidade pública é a “expressão que resume diversas manifestações de um sofrimento político: a *humilhação social*, um sofrimento longamente aturado e ruminado por gente das classes pobres” (GONÇALVES FILHO, 2004, p. 21-22, itálicos do autor). Para Costa, a invisibilidade pública é o sentimento de “desaparecimento intersubjetivo de um homem em meio a outros homens, é a expressão pontiaguda de dois fenômenos psicossociais que assumem caráter crônico nas sociedades capitalistas: *humilhação social e reificação*” (COSTA, 2004, p. 63, itálicos do autor).

Sem condições de moradia, à espera de uma chuva que pode precipitar a qualquer momento, a mãe e as crianças não podem sequer ser consideradas gente pobre, que tem na exploração do trabalho a subsistência diária para o pagamento de um aluguel. Sem casa, eles passam a ser sem tetos. O vocábulo “sem” marca ainda mais o território da exclusão, que per-

passa aqui tanto a carência material, que anuncia a pobreza, quanto a simbólico-cultural, visto que não se tem também acessos a outros mecanismos de proteção jurídico-social. São sujeitos vulneráveis do ponto de vista social e econômico, sem previsão de mobilidade social, isto é, ascensão social de qualquer espécie:

O conceito de vulnerabilidade social, segundo Ramos e Carvalho (2008), é definido como uma situação em que os recursos e habilidades de um dado grupo social, neste caso os grupos sem poder aquisitivo, são insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade. Mostram, desta forma, que o conceito de vulnerabilidade está entrelaçado com o conceito de mobilidade social, visto que os indivíduos em situação de vulnerabilidade social não encontram possibilidades de se mobilizar em termos de sua inscrição social (SOUZA et al, s/d, s/p).

A figura da mãe ganha novos contornos ao ser apresentada, chorando, “abraçada à televisão”, margeando a dignidade restante, visto que “humilhado é quem tende a não ser percebido como possuidor de bens e capacidades a ofertar”, esclarece Gonçalves Filho (2004, p. 43). Ela, a mãe, ainda tem algo, sua “SALA ARRUMADINHA”, o aparelho de televisão e crianças que “mascam chupetas”, como expressão última de sua dignidade, de sua existência, materializada pela narrativa.

Se no conto de Bonassi temos a situação de uma família que é colocada na rua, sujeita a toda sorte de acontecimentos; em “Muribeca”, de Marcelino Freire, a personagem principal e também narradora é moradora de um lixão localizado em Jaboatão, Pernambuco, já acostumada a vida de intemperes. A personagem é mostrada, pois, num momento posterior ao da família vista na narrativa “4”, de Bonassi. No conto de Freire, o lixão de Muribeca, prestes a ser fechado, revolta a narradora, que retira dali seu sustento e dignidade. Para Walty, “o lixo metaforiza a ordem social que valoriza a mercadoria em detrimento do ser humano, quando, ironicamente, a narradora reclama da remoção do lixão, espaço de sobrevivência de um segmento dessa mesma sociedade” (WALTY, 2013, p. 17). O lixão simboliza, pois, um lugar positivo, do ponto de vista da integridade física: ele é sustento e casa.

*Angu de sangue*, de 2005, livro onde se encontra a narrativa “Muribeca”, é composto por dezessete contos curtos. Nestes, aparecem sempre personagens marginalizadas como prostitutas, mendigos, moradores de lixões, vozes que são silenciadas e excluídas em nosso contexto social e escolar e que “participam de um espaço de violência e desvalorização do humano em sua existência urbana” (TENÓRIO, s/d, p. 4). Assim como vimos na narrativa de Bonassi, a situação espacial de “Muribeca” é também veiculada ao espaço público da grande cidade.

O tema da violência é bastante presente na obra de Freire, sobretudo por tratar de aspectos que contornam nossas desigualdades sociais, denunciando a vulnerabilidade de grupos e indivíduos. Trata-se, na maior parte das vezes, de um tipo de violência invisível, por que estrutural, “embutida na estrutura e [que] aparece como desigualdade de poder e consequentemente como chances desiguais de vida” (GALTUNG apud CONTI, 2016, s/p).<sup>5</sup> Perguntado sobre sua escrita violenta, Freire diz:

[...] eu não escrevo “sobre” violência. Escrevo “sob” violência. Dizem sempre que meus contos são violentos, meus personagens são todos doentes. Doentes estamos

<sup>5</sup> Conti aponta como violência estrutural a escravidão, na qual, ainda que haja um agente direto do exercício da violência, não é “ele quem criou a instituição da escravidão e há muitas outras pessoas, somadas a todo um conjunto de leis e costumes sociais que também são responsáveis por ele conseguir exercer a violência (estrutural) da escravidão” (CONTI, 2016, s/p).

todos, ou não? O nosso tempo é doente, violentamente. Eu sou um escritor deste meu tempo, do aqui e do agora. Quem quiser “felicidade”, “conforto”, não vá ler os meus livros. Vá atrás de autores de autoajuda. E mais: dizem idem que eu só escrevo sobre gente mal-sucedida. Eu respondo: eu não estou preocupado com gente bem sucedida. Meus livros não são empresariais. Eu faço é literatura, entende? (FREIRE apud PELLEGRINI, 2014, p. 14-15)

O título da coletânea *Angu de sangue*, segundo Leal, traduz a violência que ampara o livro,

[...] uma vez que a palavra *angu* está contida na palavra *sangue*, junção que remete a uma espécie de comida feita a partir de misturas, o *angu*, que em contato com a cidade grande torna-se *sangue*; ou a um estado de intensa confusão. Esta violência tem dupla origem: o caos da existência urbana, em que se movimentam as personagens; e a dificuldade de adaptação que estas mesmas personagens encontram nas grandes cidades (LEAL, 2012, p. 165, itálicos da autora).

O conto de Freire começa remetendo a aspectos visuais do conto de Bonassi, na encenação da sala montada no meio da calçada: “Lixo? Lixo serve pra tudo. A gente encontra a mobília da casa, cadeira pra pôr uns pregos e ajeitar, sentar. Lixo pra poder ter sofá, costurado, cama, colchão. Até televisão” (FREIRE, 2005, p. 23). Vemos que do lixo pode surgir, segundo a narradora, uma “SALA ARRUMADINHA”, tal como mostrado por Bonassi na narrativa “4”, sugerindo que Freire faz do “lixo matéria de seu texto tal qual sua narradora o utiliza como matéria de sua vida” (WALTY, 2013, p. 21).

Walty observa que o conto de Freire é construído por meio de interrogativas da narradora, que se dirige a um interlocutor que não se expressa textualmente: “Essas dúvidas, porém, não são partilhadas com o interlocutor como pedido de ajuda ou solidariedade; o que se nota desde o início é um tom de indignação” (WALTY, 2013, p. 18). Nesse caso, por meio de suas interrogações, a narradora localiza sua situação social e a de outras pessoas, que retiram seu sustento do lixo: “E o meu marido, o que vai fazer? Nada? Como ele vai viver sem as garrafas, sem as latas, sem as caixas? Vai perambular pela rua, roubar para comer?” (FREIRE, 2005, p. 23); “E o que vou cozinhar agora? Onde vou procurar tomate, alho, cebola?” (FREIRE, 2005, p. 23); “Nem remédio pra dor de cabeça eu tenho. Como vou me curar quando me der uma dor no estômago, uma coceira, uma caganeira?” (FREIRE, 2005, p. 24).

Um aspecto importante do conto reside na perspectiva narrativa, dada à personagem dependente do lixão, que argumenta sobre a importância de não se desativar Muribeca. Aqui, é como se Freire endossasse o discurso da narradora, a favor da manutenção do lixão, do qual sobrevivem várias pessoas.

Ainda que a personagem assuma a posição narrativa (tenha sua voz escutada pelo outro), sua fala se resume apenas à reivindicação da continuidade do lixão, desarticulada de outra perspectiva, que exporia, por exemplo, sua vulnerabilidade social e de outros que também dependem de restos, alijados de políticas públicas efetivas para construção de uma renda oficial e sistemática. Assim, o conto explora a não consciência da personagem, que não consegue formular sua situação de exclusão social.

Por outro lado, podemos pensar que essa não consciência da narradora promove a denúncia do conto, diante de um leitor formado para a EDH. A cada nova pergunta da personagem – “Por exemplo, onde a gente vai morar, é? Onde a gente vai morar? Aqueles barracos, tudo ali em volta do lixão, quem é que vai levantar? Você, o governador? Não” (FREIRE, 2005, p. 24) –, o leitor responde hipoteticamente com os direitos de todos à moradia, assentado em leis e na própria constituição brasileira. Teríamos, assim, o ensaio de respostas para as indaga-

ções da personagem, todas resultantes do conhecimento e do respeito pelo outro, promovido pela EDH, a partir do reconhecimento de “que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 239)

### Considerações Finais

Vemos que, na narrativa “4”, Bonassi promove a escolha de uma cena, na qual se tem o despejo de uma família. Ele não está preocupado com o antes e/ou o depois da história, que está a cargo da leitura consciente e reflexiva do leitor, que preenche as lacunas deixadas propositalmente pelo autor, que quer captar o instante da queda familiar, jogada no chão da cidade fria, lócus, como lembra Resende (2008), de toda espécie de violência.

Em “Muribeca”, de Freire, a expressão da voz da personagem, não nomeada, reivindica a continuidade do lixão e da subsistência dele tirada, sem compreender seu direito a condições de vida melhores e mais estáveis que as dadas pelo lixão. Mas é justamente a não consciência da narradora a respeito de seus direitos que ajuda a promover a perspectiva denunciante do conto.

O processo crítico-denunciante dos dois contos se dá mediante a formação de um leitor que experiencie a EDH no espaço escolar e social, que reconheça o outro como ser dotado de existência e de direitos. Ambos as narrativas representam o desamparo dos que não têm respeitado o direito básico à moradia, conforme preconiza documentos oficiais, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, em seu artigo 25 – do qual o Brasil, é importante lembrar, é signatário:

1. Todo ser humano tem direito a um padrão devida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle (ONU, 1948, p. 13).

Bonassi e Freire escancaram, ao leitor, que entre o papel (leis, pactos e declarações) e a realidade social há um longo caminho a ser percorrido, isto porque não bastam “instrumentos jurídicos, que são as leis, no sentido amplo da palavra” e as “instituições responsáveis por sua aplicação”, são necessários também “os instrumentos extrajurídicos resultantes do poder social, isto é, da nossa própria capacidade de organização e de reivindicação (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc.)” (RABENHORST, 2007, p. 4). Isso significa acenar para a representatividade social dos grupos minoritários e para o espírito de luta permanente.

### Referências

AGUIRRE, Luiz Perez. **Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

BARROSO, João. Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 25-36.

BONASSI, Fernando. **100 histórias colhidas na rua**. São Paulo: Scritta, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: ———. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

**CANDIDO, Antonio. O direito à literatura**. In: ———. **Vários Escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824/7010>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias. O direito de aprender de todos e de cada um. In: MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (Org.). **Introdução conceitual para a educação na diversidade e cidadania**. Bauru: Ed. UNESP-SECAD-UAB, 2009, p.65-99.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de história**. Florianópolis: UFSC, 2006 (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88563/236610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 fev. 2020.

CONTI, Thomas. Os Conceitos de Violência Direta, Estrutural e Cultural, 2016. Disponível em: <http://thomasvconti.com.br/2016/os-conceitos-de-violencia-direta-estrutural-e-cultural/>. Acesso em 30 nov. 2019.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

COUTO, Thainara Cazelato. **Das violências e dos violentados: uma leitura de É proibido comer a grama, de Wander Piroli**. 2020, 96 f. (Dissertação de Mestrado em Letras). Mestrado em Letras, UninCor, Três Corações, 2020.

DALCASTAGÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 26, p. 13-71, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077/8085>. Acesso em: 01 mar. 2020.

FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

GERMANO, Idilva Maria Pires. As ruínas da cidade grande: imagens da experiência urbana na literatura brasileira contemporânea. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 425-446, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n2/v9n2a11.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

GOMÀ, Ricard. Processos de Exclusão e Políticas de Inclusão Social: Algumas Reflexões Conceituais. In: CARNEIRO, Carla B.; COSTA, Bruno L. D. (Org.). **Gestão Social**: o que há de novo? Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004. p. 13-24.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A invisibilidade pública. In: COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

HINO Paula; SANTOS Jaqueline Oliveira; ROSA, Anderson da Silva. Pessoas que vivenciam situação de rua sob o olhar da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 732-740, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s1/pt\\_0034-7167-reben-71-s1-0684.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s1/pt_0034-7167-reben-71-s1-0684.pdf). Acesso em: 19 mar. 2020.

LEAL, Luciana Brandão. Vozes estilhaçadas: representações urbanas no conto “Volte outro dia”, de Marcelino Freire. **Revista Alpha**, Patos de Minas, volume 13, p. 163-171, 2012.

MACEDO, Marcia dos Santos. Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 389-404, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n53/a13v21n53.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NOGARE, Alessandra Alves de Carvalho. Construções discursivas sobre a escravidão no Brasil. **O apagamento da história e da cultura afro-brasileira: um estudo de caso do livro didático em uma comunidade de remanescentes quilombolas**. 2016, 105 f. (Dissertação de Mestrado em Letras). Mestrado em Letras, UninCor, Três Corações, 2016. Disponível em: <http://www.unincor.br/images/imagens/2016/Dissertacao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 17 set. 2019.

PELLEGRINI, Tânia. A outra volta do parafuso: Marcelino Freire. **Brasiliana-Journal for Brazilian Studies**, v. 3, n. 1, p. 4-30, 2014. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/index.php/bras/article/view/16720/15482>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. Grupos minoritários, cultura e educação: desafios à formação docente na Educação Básica. **Revista Recorte**, v. 16, n. 2, p. 1-15, 2019. Disponível em: [http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/5950/pdf\\_155](http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/5950/pdf_155). Acesso em: 10 jan. 2020.

RABENHORST, Eduardo. O que são Direitos Humanos? In: SILVEIRA; Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/index.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RESENDE, Beatriz. A literatura brasileira na era da multiplicidade. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008. p. 15-40.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, Cíntia Amélia; FORTINI, Priscila Ferreira; DOMINGES, Adriana Rodrigues. **Vozes da rua: um relato de experiência com moradores de rua**. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/PRISCILA-FORTINI.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

TENÓRIO, Karla Karine Claudinho. Violência e exclusão social em Marcelino Freire: uma análise sociológica. Anais do 25ª Jornada nacional do GELNE, 2014. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/22.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

UNESCO. Programa Mundial para educação em direitos humanos. Nova York; Genebra, 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Cinco mulheres: vozes em ricochete. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 41, p. 17-31, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n41/02.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

Recebido em 08 de maio de 2020.  
Aceito em 09 de outubro de 2020.