

Outras narrativas

Arte e literatura em sala de aula: uma leitura comparada de obras de Jean-Baptiste Debret e Machado de Assis

João Luís Ourique
Gilson R. Lopes Neto

Resumo

A partir de subsídios teóricos que entendem imagens como narrativas presentes na abordagem de Alberto Manguel (2001), o presente trabalho tem por objetivo discutir o processo de formação de leitores tendo como base as obras do pintor francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e do escritor brasileiro Machado de Assis (1839-1908). Ao propor uma reflexão pedagógica sobre a importância da leitura de imagens em sala de aula, discussões podem amparar práticas que relacionam diferentes gêneros artísticos. Dessa forma, são postas em perspectiva as suas análises, oportunizando, ainda, um olhar renovado não apenas sobre a produção literária, mas também sobre a atividade docente.

Palavras-Chave: Ensino da Literatura; Imagens como narrativas; Formação de leitores; Jean-Baptiste Debret; Machado de Assis.

Página | 90

Abstract

Considering theoretical background that understands images as narratives purposed by Alberto Manguel (2001), the present paper aims to discuss the process of formation of readers based on works of the French painter Jean-Baptiste Debret (1768-1848) and the Brazilian writer Machado de Assis (1839-1908). By proposing a pedagogical reflection on the importance of reading images in the classroom, discussions can support practices that relate different artistic genres. In this way, the analysis of the given article is put into perspective, giving a renewed aspect not only at literary production, but at teaching activity as well.

Key words: Literature teaching; Images as narratives; Readers' formation; Jean-Baptiste Debret; Machado de Assis.

Introdução

O presente artigo tem como tema central a escravidão, ferida ainda aberta nas sociedades latino-americanas. Esta temática tem sido amplamente denunciada em produtivos gêneros artísticos mundo afora. É evidente a importância de essa temática ser (re)conhecida e lamentada como uma prática institucionalizada de um passado sombrio a não ser repetida, como determina o Artigo 4º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Portanto, a

necessidade de a escravidão ser tratada no âmbito escolar recebe o devido amparo nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) dos Ensinos Fundamental e Médio. Legitima-se, assim, que os concidadãos devem ter acesso a subsídios e experiências prático-teóricas em ambiente escolar que colaborem para a formação de *sujeitos-leitores* conscientes de sua historicidade, sendo as aulas de Literatura um ambiente bastante favorável para essas ações.

Este trabalho parte do apontamento de vocábulos correntes do português brasileiro que compartilham conceitos atrelados ao mesmo campo lexical da escravidão com o intuito de pôr em perspectiva alguns termos através de um olhar etimológico. Desta forma, a discussão sobre a evolução dinâmica de significantes e significados até a nossa contemporaneidade se mostra relevante, apesar de inabitual em âmbito escolar desde 1961 (quando o latim deixou de ser obrigatório no currículo escolar brasileiro). Essa evolução, por sua vez, sugere que o imaginário coletivo do passado ainda tenda a ecoar na contemporaneidade, reflexão esta relevante na formação de novas gerações de leitores.

Na sequência, discorre-se sobre uma proposta de ensino amparada em um conto e em três pinturas que denunciam a prática desumana do escravismo brasileiro do século XIX: “Pai contra mãe” de Machado de Assis e 3 litografias de Jean-Baptiste Debret. No intuito de lançar a presente proposta de ensino, preceitos teóricos de Alberto Manguel (2001) possibilitam que elementos observáveis nas 4 obras em questão sejam apontados, visando um estudo comparativo. Assim, é aqui exposta uma reflexão teórica relacionada ao compromisso não apenas artístico de ambos os autores, mas também político-social que denuncia as barbáries históricas.

Em seguida, o objetivo central do presente trabalho é tratado com base na apresentação de reflexões epistemológicas e didáticas relevantes para aulas de Literatura, tendo como tema a escravidão a partir de textos literários mediante atividades interativas e interdisciplinares. No entanto, a particularidade desta proposta versa sobre o entendimento de que pinturas, ilustrações, litogravuras e desenhos são instrumentos pertinentes para o desenvolvimento de habilidades linguísticas diversas – dentre elas a compreensão escrita – em âmbito escolar, sendo entendidos igualmente como narrativas. Manguel (2001) embasa esse entendimento, defendendo que gêneros artísticos distintos dialogam em suas diversidades *textuais*. Este estudo põe em perspectiva a importância exponencial de serem oportunizadas, em sala de aula dos Ensinos Fundamental e Médio, relevantes análises críticas e discussões que problematizem temas e problemas sensíveis da nossa formação histórica e cultural.

S(c)lavus, robota, famulus: um breve panorama da escravidão

O termo “escravidão” e alguns de seus derivados em português, segundo o *site Dicio*¹, relaciona-se diretamente a “escravo”: indivíduo sujeito a um poder arbitrário com provável privação de liberdade. Oportuniza-se, assim, depreender que o vocábulo “escravizado” seja mais adequado em detrimento do termo “escravo”, de acordo com a perspectiva humanística preponderante no atual mundo globalizado. Este, legitimamente já consagrado no português, justifica ter sido empregado no Artigo 4º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.”

O início da prática da escravidão teria ocorrido quando o homem passou a optar pela vida sedentária em detrimento do nomadismo (Dignat, 2018). A prática do trabalho forçado na Pré-História teria sido motivada pela necessidade iminente de assegurar o desenvolvimento da agropecuária em diferentes civilizações. Acrescenta, ainda, que a escravidão, a partir do Neolítico, não se manifestava de maneira uniforme dentre as diversas ocupações humanas. Alban Dignat (2018) aponta que, em Roma, um terço da sua população era composto por escravos e, na Grécia, a escravidão era intensamente praticada, apesar de ser o berço da democracia. O autor também afirma que o desenvolvimento da filantropia pagã e do Cristianismo oportunizou que as condições de vida dos escravos fossem melhoradas, mas sem que essa prática institucionalizada fosse questionada tampouco reavaliada.

Etimologicamente, “escravo” não tem sua origem no latim clássico (i. e. no início de nossa era), mas apenas alguns séculos depois no latim medieval. O termo *s(c)lavus* teria provável origem eslava, tendo sido feita relação à etnia eslava cujos indivíduos eram recorrentemente escravizados e comercializados pelos venezianos com os árabes (Dignat, 2018). Na obra *Satiricon*², o termo *servus*, diretamente relacionado à ideia de “servidão”, é recorrentemente utilizado nos relatos das peripécias de Encólpio, narrador-personagem dessa novela. Trata-se, portanto, de um vocábulo do latim popular equivalente a escravo, apesar de essa filiação senhor-escravo ter grande relação com outra palavra latina (*famulus*), que teria resultado em “família” (Picoche, 1990). Observa-se, portanto, que os servos se confundiam com os familiares aos olhos do *pater familias*.

Efetivamente, o suor de indivíduos condicionados ao trabalho forçado está diluído em diversos pontos turísticos mundo afora, o que corrobora a crítica de Theodor Adorno (1998)

1 Disponível em: < www.dicio.com.br >. Acesso em: 15 Jun. 2019.

2 Primeira novela da Europa ocidental atribuída ao político romano Petrônio (I a.D.), escrita numa das variantes do latim não prestigiado.

acerca do íntimo vínculo entre o belo e a barbárie. De acordo com Picoche (1990), Karel Tchapek (*Karel Čapek*), escritor tcheco do século XX, fez alusão a um perfil de trabalhador diferente, que não transpira e que se comporta como uma máquina: surge, então, o “robô”. Esse vocábulo, segundo a autora, origina-se de *robota*³, “trabalho” em tcheco, que está ineditamente presente na obra “Os Robôs Universais de Rossum”. É oportuno mencionar que, além de se fazerem presentes comumente no ramo industrial, os robôs ganharam as telas do cinema com *Blade Runner*, *Robocop* e *Transformers*, em uma tentativa de naturalizar esse caráter de desumanização, assim como o contraponto ao animal. O humano estaria, assim, entre esses opostos que justificariam a condição de escravo que, como ideia e prática, perpassou milênios, civilizações e gêneros artísticos.

Retratos da escravidão no Brasil

Nas Américas, as práticas escravagistas estão entranhadas no seu meio milênio de produções agrária e industrial. Lamentavelmente, o Brasil não foge desse contexto, tendo igualmente legalizado o escravismo como modo de produção econômico como se via nos países vizinhos e não tão vizinhos. Milhões de indivíduos negros sequestrados de sua terra natal e de sua família, transportados de forma desumana e nefasta em embarcações em condições insalubres e deploráveis, são grande maioria na composição do Brasil.

As Artes, em suas diversas e plurais manifestações, eternizaram não apenas o florescer de amores idealizados heteroétnicos, mas também a denúncia da prática temerosa e impiedosa escravagista através de diversas obras. Dentre elas, fazem parte desse acervo inúmeras preciosidades elaboradas pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e pelo escritor carioca Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908).

Para se traçar um diálogo entre a análise de textos escritos em paralelo com imagens, os subsídios teóricos de Manguel (2001) são consistentes e, conseqüentemente, a teoria de leitura de imagens oportuniza que o conto machadiano “Pai contra mãe”, publicado em 1906, seja trabalhado em sala de aula alternando com a *leitura* de 3 litografias debretianas, todas publicadas em 1835: “Feitores castigando negros”⁴ (originalmente *Feitors Corrigeant des Nègres*), “Sapataria”⁵ (originalmente *Boutique de Cordonnier*) e “O Jantar”⁶ (originalmente *Le Diner*).

3 Enquanto *tripalium* (instrumento de tortura medieval munido de três paus) está para “trabalho” em português (*trabajo* espanhol, *travail* francês), *robota* está para *Arbeit* (“trabalho” em alemão), diferentemente do italiano *lavoro* intimamente relacionado às atividades de sustento na lavoura.

4 Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3408>>. Acesso em: 02 Jul. 2019 (Debret, 1835b, p. 84).

5 Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3755>>. Acesso em: 02 Jul. 2019 (Debret, 1835b, p. 92).

6 Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3725>>. Acesso em: 02 Jul. 2019 (Debret, 1835b, p. 42).

Litografia “Feitores corrigindo negros”

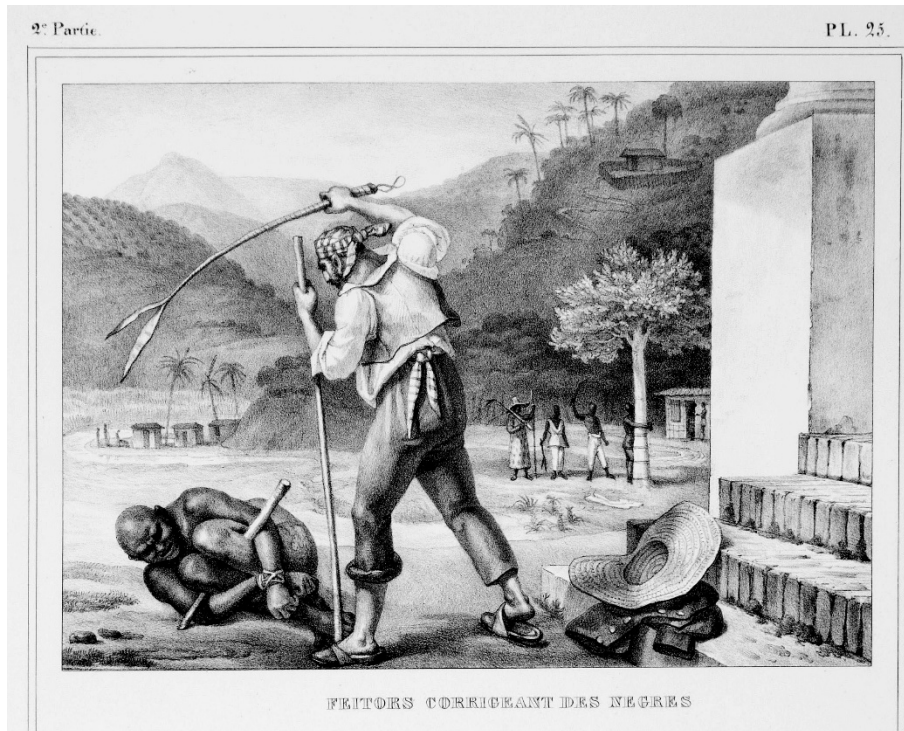


Imagem 1: Litografia “Feitores corrigindo negros” (Debret, 1835b, p. 84).

Litografia “Sapataria”

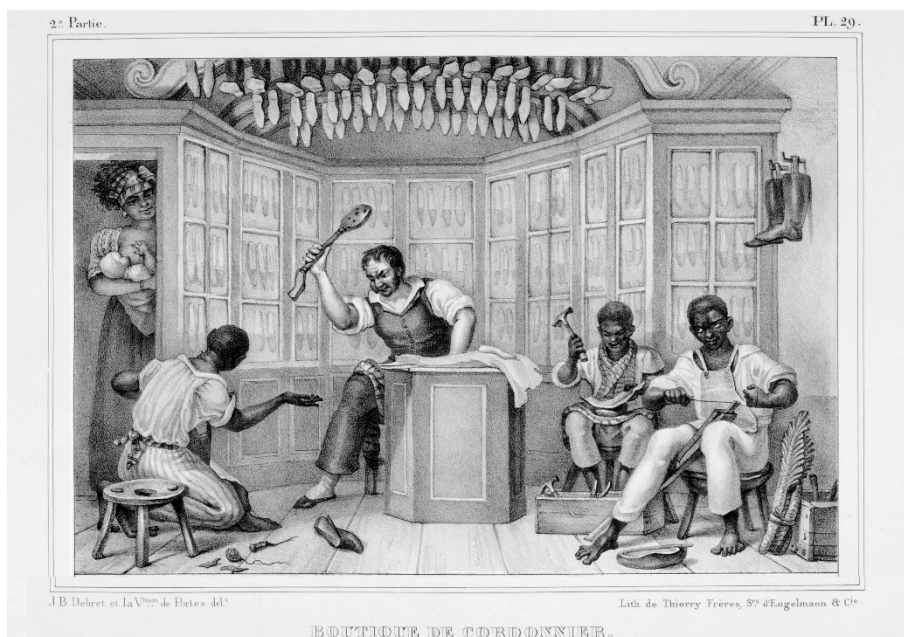


Imagem 2: Litografia “Sapataria” (Debret, 1835b, p. 92).

Litografia “O Jantar”



Imagem 3: Litografia “O Jantar” (Debret, 1835b, p. 42).

Como já mencionado, diferentes gêneros artísticos têm abordado com estranheza a escravidão no Brasil desde o século XIX. No carnê de viagens de Auguste de Saint-Hilaire (1779-1859), esse viajante francês descreveu em 1820: “Não conheço criatura mais infeliz” (Saint-Hilaire, 2002, pp. 119-120). Trata-se de “um negrinho de dez a doze anos” (ibidem), propriedade do Sr. Chaves, “um dos charqueadores mais humanos” (ibidem), residente em Pelotas, Rio Grande do Sul. Essa criatura, acrescenta o viajante, sempre ficava em pé, não se sentava, dormia de joelhos, nunca sorria tampouco se divertia, apenas passava a vida tristemente à espera de novas ordens de seus patrões.

Em 1993, quase dois séculos após o relato de Saint-Hilaire, o rap “Lavagem Cerebral”⁷, de Gabriel Contino – Gabriel O Pensador, faz o seu protesto. Esse artista carioca põe, no mesmo campo lexical, os termos racismo, preconceito, discriminação e burrice, quando aponta, de forma áspera e direta a sua denúncia, a presença banalizada de resquícios da escravidão no dia a dia do Brasil republicano. Na mesma década, O Rappa deixou sua indignação registrada em seu primeiro álbum na canção “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”⁸, cuja letra é

7 Fragmento da letra da música “Lavagem Cerebral”: “Racismo preconceito e discriminação em geral / É uma burrice coletiva sem explicação / Afinal que justificativa você me dá para um povo que precisa de união / Mas demonstra claramente / Infelizmente / Preconceitos mil / De naturezas diferentes / Mostrando que essa gente / Essa gente do Brasil é muito burra / E não enxerga um palmo à sua frente” (Contino, 1993).

8 Fragmento da letra da música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”: “Tudo começou quando a gente conversava / Naquela esquina ali / De frente àquela praça / Veio os homens / E nos pararam / Documento por favor / Então a

de autoria do então baterista do grupo, Marcelo Yuka. Essa música estilo reggae enfatiza a permanência da opressão na sociedade brasileira contemporânea, trazendo à tona que a escravidão não se trata de uma mera cicatriz, mas uma ferida ainda inflamada e dolorosa. Essas músicas e suas letras podem auxiliar no processo de compreensão dos textos artísticos que serão trabalhados, por se tratarem de uma arte próxima do perfil dos estudantes. Oportuniza-se, assim, um fator de sensibilização – tanto no conteúdo quanto na estética formal – que visa introduzir e preparar o ambiente de ensino com base na contemporaneidade para as discussões sobre a realidade histórica da escravidão. Esse momento inicial do trabalho abre espaço para uma reflexão crítica sobre a prática escravagista e suas sequelas, mostrando, em diferentes estilos artísticos, a presença de uma ferida aberta que ainda sangra a partir das desigualdades sociais que atingem mais duramente os negros.

Este artigo reforça a importância de os educadores de Literatura serem sensíveis a aspectos linguísticos, artísticos e históricos dos temas abordados em sala de aula, assim como a prática de análise crítica das diversas narrativas em diálogo com gêneros artísticos distintos. Após o momento de sensibilização, faz-se necessária a contextualização dos autores e das condições de produção e recepção de suas obras. Para tanto, dados biográficos, estilo de época e estilo de autor dos artistas centrais do presente trabalho são importantes de serem tratados antes de adentrar nas proposições de ensino propriamente ditas.

Jean-Baptiste Debret: biografia e técnica

Remarcáveis artistas pictóricos europeus fizeram-se presentes ao Brasil entre a chegada da Família Real Portuguesa (1808) e a abdicação de D. Pedro I (1831). Inconformados com a manutenção abusiva escravocrata praticada nessa primeira metade do século XIX, esses artistas pintaram o Brasil que viam. Segundo a Revista *Hérodote* (Dignat, 2018), a Europa não via traços desse modelo de escravidão desde a época do Renascimento (século XVI), justificando, de certa forma, a estupefação desses pintores e desenhistas. Dentre esses diversos artistas, destaca-se o francês Jean-Baptiste Debret⁹ (1768-1848).

Foi desenhista, pintor, decorador, cenógrafo, gravador e professor de pintura. Debret permaneceu 15 anos no Brasil: de 1816 a 1831. Eternizou, em suas obras, aspectos diversos do século XIX da então capital brasileira: o Rio de Janeiro. Apresentava alta habilidade de retratar

gente apresentou / Mas eles não paravam / Qual é negão? qual é negão? / O que que tá pegando? / Qual é negão? qual é negão? // Todo camburão tem um pouco de navio negreiro / Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” (Yuka, 1994).

9 A biografia de Jean-Baptiste Debret apresentada neste trabalho teve seu conteúdo extraído da Enciclopédia Itaú Cultural (Itaú Cultural, 2016), de Tutui (2015), de Oleques (s/a) e de Antunes (2016).

em estilo neoclássico o universo que o circundava, graças ao seu olhar aguçado e detalhista.

Debret, “órfão bonapartista” (Antunes, 2016), ex-aluno da Escola de Belas Artes de Paris e primo do virtuoso pintor Jacques-Louis David, tornou-se membro da Missão Artística Francesa ao Brasil, fundada por mando do rei Dom João VI a fim de promover o ensino artístico no país. Chegando ao Brasil em 1816, Debret passou a catalogar a sua fauna e flora novecentista sempre atento às questões sociais, rendendo-lhe o cargo de pintor oficial do Império brasileiro. Por problemas de saúde, deixou o *país tropical* em 1831 e, de volta à França, trabalhou na elaboração de sua obra expoente dividida em três volumes: “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”¹⁰. Através desses trabalhos, Debret buscou apresentar, para a sua terra natal, o Brasil que passava diante de seus olhos. Esses preciosos registros representam, com olhar pós-Revolução Francesa, a escandalosa relação escravagista praticada num país recém-independente, cuja etnia negra era imensamente desproporcional à minoria branca e aristocrata.

Machado de Assis: breve biografia

As palavras de Ruy Barbosa legitimam a grandiosidade do escritor Joaquim Maria Machado de Assis:

[... que] numa época de lassidão e violência, de hostilidade e fraqueza, de agressão e anarquia nas coisas e nas ideias, a sociedade necessita justamente [deste autor], por se recobrar, de mansidão e energia, de resistência e conciliação¹¹.

Machado de Assis (1839-1908) nasceu mestiço, filho de uma açoriana com brasileiro, no Rio de Janeiro. Deu seus primeiros passos na arte literária aos 16 anos de idade publicando o poema “Ela”, em 1855. Alguns anos mais tarde, tornou-se crítico teatral e homem público, assumindo cargos políticos do Executivo e, paralelamente, continuou produzindo seus romances e contos. Participou da fundação da ABL em 1897, instituição no qual atuou como presidente durante mais de dez anos.

O acervo de suas obras é vasto assim como as suas ações no campo literário: foi poeta, romancista, cronista, crítico literário, romancista, dramaturgo, contista. É igualmente vasta a lista dos críticos literários que consideram, juntamente com estudiosos, escritores e leitores não

10 Título original da obra: “Voyage pittoresque et historique au Brésil, ou Séjour d’un artiste français au Brésil, depuis 1816 jusqu’en 1831 inclusivement, époques de l’avènement et de l’abdication de S. M. D. Pedro Ier. Fondateur de l’empire brésilien”.

11 Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contemporaneos/rui.pdf>>.

só no Brasil, mas na Lusofonia mundo afora, um dos maiores nomes da produção literária do Brasil, se não o mais expoente.

A obra “Pai contra mãe” é citada no programa *Hora da Coruja*, exibido em 24.06.2014 (Flix Tv Entretenimento, 2014). É unânime a resposta dos convidados Paulo Ghiraldelli, filósofo, e Deonísio da Silva, escritor, quando a filósofa e entrevistadora Francielle Chies lança a pergunta¹² sobre o conto predileto dos entrevistados durante uma conversa sobre Literatura e Filosofia. Deonísio da Silva diz:

Este conto é a prova cabal de dizer que Machado não se ocupou da escravidão, porque ele se ocupou, e de uma maneira muito [pro]funda. Nesse conto, é a crueldade do dono, né? [...] Ela [a escrava] vai morrer da forma que ela está posta ali [...]. O cara que é o caçador de escravo fugitivo vive disso, ele tem que encontrar [...]. Ele não tem misericórdia com ela [a escrava fugitiva]. Então ele [Machado de Assis] mostrou, assim, um mecanismo social triturando todo mundo, mas triturando, sobretudo, o negro. (Flix Tv Entretenimento, 2014).

Portanto, de forma relativamente discreta, Machado de Assis buscou denunciar, assim como Debret, as atrocidades e o imaginário conservador de uma sociedade problemática localizada na então capital do Brasil. País este que ainda apresentava precariedade tecnológica e, principalmente, industrial, sendo ainda preponderantemente agrário com grande parte da sua população recém-liberta da escravidão, sem escolaridade e desprezada pela recente República brasileira.

Página | 98

Análises imagísticas em aulas de Literatura

Atividades de desenvolvimento linguístico-científico em língua(s) materna(s) são de suma importância para crianças e jovens durante os Ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000). Dentre os conhecimentos identitários e gerais fundamentais para escolarização no Brasil, cidadãos jovens e adultos devem ser capazes de identificar e analisar diferentes produções artísticas, reconhecendo correlações e discrepâncias entre elas. As aulas de Literatura incorporaram essa tarefa, oportunizando desenvolver competências de produções oral e escrita, e de compreensões oral e escrita com olhar crítico e reflexivo através de obras artísticas diversas. Manguel (2001) traz reflexões significantes para que imagens sejam entendidas como narrativas não textuais, oportunizando que essa temática replique no âmbito educacional em aulas de Literatura.

¹² Aos exatos 29'38" do vídeo, disponível em <<https://youtu.be/IGJIsjPWF80>>.

Partindo da abordagem de Roberto Reis (1992), faz-se necessário articular outras formas de leitura, das quais possam resultar novas possibilidades interpretativas.

É também fundamental lançar mão de outros paradigmas de leitura, estabelecendo o contexto histórico como solo da interpretação. Ou seja, está em jogo uma *maneira de ler*, uma estratégia de leitura que seja capaz de fazer emergir as *diferenças*, em particular aquelas que conflitem com os sentidos que foram difundidos pela leitura canônica, responsável em última análise pela consagração e perenidade dos monumentos literários e via de regra reforçadora da ideologia dominante, subvertendo, desse modo, a hierarquia embutida em todo o processo. (Reis, 1992, p. 77).

Assim, o desenvolvimento de habilidades de compreensão escrita, em consonância com a definição de Hannah Arendt (2008), parte da premissa de que a leitura se constitui em uma *compreensão tácita*, pois a compreensão, segundo Arendt, “precede e sucede o conhecimento. A compreensão preliminar, que está na base de todo o conhecimento, e a verdadeira compreensão, que o transcende, têm algo em comum: conferem significado ao conhecimento”. (Arendt, 2008, pp. 333-334).

Tal processo de internalização de uma forma de leitura/compreensão, do seu caráter *tácito*, passa necessariamente pelo conhecimento prévio inicialmente de parte do professor, evidenciado no seu planejamento, em uma proposta não mais empobrecida por uma leitura mecânica. Não é possível manter o paradigma de que se pode – não ensinar, mas estabelecer relações através da leitura – sem que o próprio professor seja um sujeito-leitor. Também não é possível manter uma visão de que esse professor-leitor é o mais capaz e possui a leitura e a compreensão definitiva do texto. Ele deve ser percebido como alguém com uma compreensão preliminar que pode ser mantida ao longo desse processo, mas que também está passível de redefinições de toda a ordem.

O perfil geral dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio não define a escolha dos textos *a priori*, mas embasa, fundamentalmente, as preocupações e discussões a serem desenvolvidas ao longo desse processo – dentre elas, sobre a escravidão. Os educandos precisam ter ciência que a prática da leitura e da compreensão textual não se limitam à sua presença como ouvinte em sala de aula, mas sim a um conjunto de atividades críticas e reflexivas a serem desenvolvidas ao longo de vários encontros. O conteúdo programático não pode ser alvo de um atendimento exclusivo e excludente da compreensão literária. Abordar a periodização e o estilo de época privilegiado para o ensino disciplinar não pode ser uma opção em detrimento de uma atividade de leitura diferenciada, antes o contrário.

A possibilidade de debate pode ser desencadeada pelos questionamentos sobre as atitudes do protagonista, do que ele sentiu, do remorso e da consciência. Situações que podem ser evidenciadas em oposição à necessidade vivida, o momento em que está em jogo a vida de um filho. Logo após a associação com o texto anterior através da temática da miséria, pode-se fazer uma comparação entre os dois textos, desde sua estrutura até a linguagem utilizada para abordar o tema. Ocorre, dessa forma, um crescimento, uma evolução no debate, onde o aluno observa suas atitudes e a dos colegas e não somente a de personagens de um conto.

Análises crítico-comparativas das obras de Machado e de Debret apresentariam condições oportunas para que o tema “escravidão” seja colocado em perspectiva, cujas abordagens explícitas na Literatura Brasileira teriam dado os seus últimos suspiros no Realismo e Naturalismo. Discussões e reflexões entre os jovens cidadãos sobre a escravidão se fazem necessárias no intuito de que questões sociais sejam discutidas, sendo de suma importância para um bem-estar comum num mundo globalizado. Eis alguns temas cruciais: racismo, preconceitos (dentre eles, o linguístico), eugenia e xenofobia. Reitera-se, com base nos PCNs (Brasil, 1998, 2000), que os jovens cidadãos precisam vivenciar ocasiões que exijam análise crítica sob a perspectiva epistemológica de gêneros artísticos em sua vida sócio-acadêmica. Obras de arte tendem a ecoar os eventos, as ideologias, as percepções do mundo no qual estão inseridas. Estabelecem ativa ou passivamente diálogos constantes com outras obras de mesmo ou outro gênero artístico – princípios da Polifonia e da Intertextualidade de Bakhtin (1998) –, de as expressões artísticas ecoarem direta ou diretamente a vida cultural e socioeconômica na qual o autor está inserido – Materialismo Histórico de Karl Marx, como aponta Bakhtin (1999) e Teoria da Literatura e Sociedade de Antonio Candido (2006) – apresentam substância teórica robusta para a elaboração de planos de aula para professores de Literatura. Relevantes embasamentos teóricos acerca de estratégia de leitura (Koch, 2009, p. 13), sistemas de conhecimento que interagem no processo textual (Koch, 2009, pp. 39-40) e leitura de imagens (Manguel, 2001) favorecem ao leitor de obras imagísticas e literárias uma análise crítica de forma epistemológica e substancial.

Desta forma, o grau ideal de desenvolvimento da competência leitora crítica alcançar-se-ia com êxito. Trabalho este que não é unicamente responsabilidade do professor de língua portuguesa, mas de todos os docentes que utilizam o português como sistema linguístico de comunicação e de raciocínio visando preparar os alunos ao pleno exercício da cidadania ao longo da vida. Em contexto de aprendizagem de uma língua não nativa, o Quadro Europeu de Referência Comum para as Línguas (Conselho Europeu, 2001) aponta que as 4 habilidades linguageiras (produção oral e produção escrita; compreensão oral e compreensão escrita)

interagem entre si, sendo, assim, a prática leitora um recurso fundamental no processo de integração de indivíduos em terras ou comunidades que utilizam um idioma diferente do(s) seu(s).

É de suma importância que, diante de uma fotografia, litografia, desenho ou pintura, os leitores precisam ter ciência de que toda representação também se trata de uma escolha de enquadramento, conforme aporte teórico sobre análises imagísticas de Manguel (2001). Consequentemente, o dito de uma obra imagística carrega necessariamente uma exclusão, um não dito que passa a estar presente no objeto observado. Apesar do paradigma inferiorizando a fotografia em relação à pintura, colocado por Manguel (2001) ao citar Picasso e Benjamin, a análise de obras de artes diversas em sala de aula pode colocá-las no mesmo grau de relevância na formação de jovens cidadãos, sendo a estratégia de apreensão de narrativas válida para qualquer espécie de obra de arte.

É bastante relevante que os estudantes incorporem a ideia que as obras de arte, assim como as imagísticas e literárias, não são finitas por si só e que, principalmente, não possuem explicações pré-definidas. Conforme Manguel (2001), obras de arte poderiam efetivamente ter comentários devidamente explicados, mas não ter explicada a obra propriamente dita. Isso acarretaria necessariamente à descaracterização de uma obra de arte, pois, assim, a pintura, por exemplo, deixaria de ser uma obra de arte por definição. O autor afirma que a arte tem o poder de criar artificialmente um real momento subjetivo e ímpar ao seu observador de amor, ódio ou até mesmo de indiferença. Considerando que a arte é inerente ao ser humano, reitera-se que não se pode manter uma relação binária entre leitor e obra durante a leitura de uma escultura, pintura, gravura ou qualquer outro gênero artístico. Consequentemente, os estudantes tendem a se sentirem frustrados com a ausência de receita pronta durante a apreensão de uma obra de arte. É importante, portanto, que os discentes percebam que diferentes fatores de ordens diversas interagem durante essa leitura.

No que tange à abordagem do tema escravidão em sala de aula, Manguel (2001) apresenta relevantes reflexões para o corpo docente sobre elementos presentes em imagens que retratam violência. O autor cita uma obra de Pablo Picasso intitulada “Guernica”: “[Os seres humanos presentes na obra] “São animais, animais massacrados. Só isso, pelo que me diz respeito. Cabe ao público ver o que deseja ver” (Manguel, 2001, p. 202). Sob essa perspectiva, os estudantes precisam ser capazes de identificar elementos representados nas obras a fim de produzir um diálogo efetivo com a coisa observada a partir das experiências dentro e fora da sala de aula. O fato de o leitor desempenhar um papel fundamental no processo de aprendizagem oportuniza uma outra reflexão também instigada por Manguel (2001): assim

como a língua estrangeira aprendida por um alóctone se torna parte integrante desse indivíduo, a obra de um artista deixa de ser unicamente sua quando ganha o mundo e passa a fazer parte de outros indivíduos.

João Luiz Lafetá (2004) enfatiza que as leituras vinculadas ao contexto histórico, aos aspectos que as distanciam e que, ao mesmo tempo, são capazes de aproximar o leitor de uma realidade outra que não a corriqueira, de perspectivas voltadas para um melhor entendimento do mundo passado e da realidade presente. O que estas obras exigem hoje são leituras a partir do olhar do autor diante de sua época, conhecendo assim, a vida social daquele tempo, com seus defeitos e interesses.

Ler uma obra assim é – em certa medida – ultrapassá-la e compreendê-la. A ultrapassagem é distanciamento, é a repetição do próprio decorrer do tempo e a possibilidade de enxergar a obra na perspectiva adequada: à distância, as manchas confusas de um quadro se configuram com coerência, e compreendemos por que está ali aquele vermelho que parecia exagerado, aquele tom amarelo que julgamos enfático. (Lafetá, 2004, p. 424).

A importância para a formação cultural do grupo com o qual esses aspectos sobre a leitura de textos literários são trabalhados se torna evidente quando se vincula um processo reflexivo.

Um ser entre dois mundos pode ser percebido nessa presença de um leitor sobre sua contemporaneidade e sobre a história. Uma espécie de *flâneur* dotado de uma dialética que apresenta “de um lado, o homem que se sente olhado por tudo e por todos, como um verdadeiro suspeito; de outro, o homem que dificilmente pode ser encontrado, o escondido” (Benjamin, 2006, p. 465).

Benjamin também escreve sobre a questão do método e da arte. “Apenas exteriormente uma obra de arte tem uma e *somente* uma forma, e um tratado científico tem um e *somente* um método” (Benjamin, 2006, p. 515). Nesse caso, sua abordagem pode ser percebida como essa tentativa de estabelecer *uma* – entre tantas possíveis – metodologia de trabalho envolvendo a formação de um sujeito-leitor dotado de uma consciência histórica. As diversas formas da obra de arte e os diversos métodos dos tratados científicos se constituem por meio de uma leitura contextualizada em uma *montagem*, ao mesmo tempo em uma revelação do escondido e uma proteção ao exposto.

A dança de signos múltiplos presentes em narrativas tanto escritas quanto imagísticas requer um leitor atento e capaz de identificá-los para que se oportunize uma análise não superficial de obras artísticas. Essa atenção aguçada e a capacidade de traçar relações inter e intra-artísticas exigem prática através de exercícios dinâmicos e criativos por parte do educador.

Essa sensibilidade, diretamente relacionada à percepção empírica dos educandos, tem íntima relação com o desenvolvimento da linguagem individual que merece ser guiada por profissionais do ensino de língua materna, tendo como premissa a interação colaborativa, respeitosa e harmoniosa com o corpo discente.

Diversos signos relacionados à escravidão, alguns mais sutis que outros, podem ser identificados nas obras “Feitores corrigindo negros”, “Sapataria” e “Jantar” de Debret em íntima consonância com o “Pai contra mãe” de Machado de Assis, graças à observação crítica de um leitor atento. Na sua superficialidade – entenda-se não desprezíveis em nenhuma hipótese – a imanência textual das narrativas fornece ao observador grande número de elementos formais: as cores, a luminosidade, a paisagem, o pano de fundo, as formas, as personagens, a fauna, a flora e diversos objetos e instrumentos.

Com mais cuidado na leitura, percebe-se o engajamento tanto artístico quanto militante que coabitam as narrativas de ambos os autores. Os desenhos ricos em detalhes de Debret, minúcias estas provavelmente retratadas graças à sua formação neoclássica novecentista, expõem cenas que tentam convencer o leitor como algo natural, banal, cotidiano, como punir, supostamente de modo exemplar, um homem escravizado devido a algum erro grave no coser de alguns calçados. Machado, por outro lado, “apenas” narra uma luta entre um pai contra uma mãe, porém fornece detalhes sobre as penúrias socioeconômicas desse recém-pai desempregado, conduzindo o leitor à aceitação da brutalidade escravagista infanticida como uma seleção natural darwiniana em pleno século XX. O “Jantar” passaria por uma cena banal, corriqueira para qualquer brasileira/o inserido na sociedade carioca do século XIX.

Em “Pai contra mãe”, o narrador menciona o uso de coleiras, cadeados e açaimes em seres humanos escravizados em pleno século XX, época em que a Abolição da Escravatura já havia sido outorgada há mais de 20 anos. Por outro lado, as obras selecionadas de Debret não apresentam nem coleiras nem cadeados, mas há uma espécie de galho sendo brutalmente usado como açoite por um capitão do mato em “Feitores corrigindo negros” sobre um negro imobilizado de forma semelhante ao retratado em filmes relacionados à Ditadura Militar brasileira (1964-1985). Mostra-se relevante reiterar nessa ocasião que práticas de outrora tendem a ecoar no presente e no futuro, traçando um paralelo com Morin (1988) acerca da sensibilidade de fenômenos naturais e sociais às suas condições iniciais. Essas ditas correções, por sua vez, não poderiam ser exaltadas ou inconsequentes, pois não seria coerente estragar ou causar danos irreparáveis às suas propriedades, conforme o narrador de uma do “Pai contra mãe”: “o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói” (Assis,

1906, p. 02). As agressões desumanas observadas na obra “Feitores corrigindo negros” favorecem uma conexão direta com a seguinte passagem de “Pai contra mãe”:

Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites, - cousa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites. (Assis, 1906, p. 10)

O imaginário da “correção” parece se mostrar presente em ambas as obras, legitimando a ideia de propriedade que os ditos proprietários de indivíduos escravizados exerciam sobre estes. A passividade dos pedestres que eventualmente passavam na frente da cena brutal de captura da escrava fugitiva pelo Cândido Neves reitera a convivência da sociedade com a prática escravocrata em “Pai contra mãe”.

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. (Assis, 1906, p. 10).

A obra “Sapataria” tem direta conexão com o exposto acima e, inclusive, com a pressuposição de que “escravo bom é escravo obediente ao seu dono”. Chama-se bastante a atenção do leitor dessa imagem quando um olhar atento é direcionado a dois personagens presentes na cena de correção do sapateiro escravizado por seu suposto dono. O sapateiro sentado logo no canto direito da pintura lança um olhar discreto de canto de olho para o profissional agredido. As expressões faciais discretas daquele homem impossibilitam depreender o que esteja pensando à sua cabeça face à agressão de palmatória: talvez “bem feito!”, recriminando o agredido, talvez “que atrocidade!” recriminando o agressor. Por outro lado, a mulher que amamenta o suposto filho observa por trás da porta a agressão, talvez por curiosidade ou talvez para legitimar a correção de indivíduos escravizados com plateia ou em praça pública, como Debret relata também em outras obras. O negro agredido da litografia está ajoelhado, em condição de legítima inferioridade em relação ao seu raivoso senhor que, com uma robusta palmatória, golpeia a mão direita do sapateiro escravizado. O rosto deste indivíduo não é retratado por Debret, sendo oportuno traçar um paralelo com os filhos de Fabiano e da cadela de sua família em “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos. A identidade do negro agredido é tão insignificante quanto o nome do filho mais velho e do filho mais novo, diferentemente da cadela, batizada como Baleia.

A bárbara relação escravocrata vivenciada no Brasil há séculos também apresentou relações desumanas entre o senhor e o escravizado, sendo o negro tratado como um animal de estimação. As 4 obras dialogam nesse quesito: colares, cadeados e açaimes no “Pai contra mãe”;

as criancinhas negras recebendo comida da mão da esposa do senhor branco em “O Jantar”; o negro amarrado, de feições animais sendo açoitado em “Os feitores corrigindo negros” e um mal escravo de joelhos sem rosto mostrado – identidade omitida, diferentemente da escrava capturada do “Pai contra mãe” que se chama Arminda -, em posição de submissão e obediência ao seu senhor enraivecido em “Sapataria”. A legitimação da agressividade ou do grotesco, algumas vezes cruel mencionada pelo narrador de “Pai contra mãe”, talvez tenderia a pacificar os ânimos daqueles objetos dotados de vida chamados de escravos, fazendo-os acreditar a existência de algum vínculo dessas correções com merecimento ou condição natural e inquestionável dos negros escravizados.

Em revanche, torna-se igualmente oportuno trazer uma reflexão complementar sobre o imaginário dos indivíduos escravizados quanto à sua condição de escravos. Observa-se que a negra capturada prefere o menos pior (servir ao “Candinho”) ao muito pior (retornar ao domínio de seu senhor), sem que seja exposto explicitamente a sua liberdade representar efetivamente a sua condição mais digna e justa de continuar vivendo. É oportuno, assim, refletir que não basta o negro ser escravo, indivíduo este merecedor e digno de reclusão e garantidor do sucesso da aristocracia e do progresso de um país oligárquico: ele precisa estar convicto que sua condição de escravo é adequada, óbvia e inquestionável graças à concepção elaborada por sua sociedade da qual nem mesmo faz parte efetiva.

As personagens apresentam explicitamente uma diferença socioeconômica que estaria diretamente atrelada à sua cor de pele. Portanto, os discursos autoritários colonialistas e escravocratas criados estrategicamente desde o achamento do Brasil refletem nas obras analisadas a barbárie que se passa por trivial quando alguns homens ditos livres são proprietários de outros homens e de seus descendentes.

A ausência de alguma criança branca no “Jantar” de Debret colocaria ainda mais em evidência a condição animal das criancinhas negras (cujos prováveis pais não compartilham da refeição, mas estão servindo aos seus senhores sentados à mesa) que se alimentam no chão, nuas, graças a um ato singelo e de certa compaixão da senhora branca que veste trajes e adornos sofisticados. “Pai contra mãe” preferiu demonstrar explicitamente a mais valia do bebê de Candinho, recém-nascido, branco e livre apesar da grande vulnerabilidade financeira de seus pais, em relação ao bebê negro que foi impedido de nascer em virtude da correção que sua mãe, ou melhor, que a negra fugitiva recebeu “merecidamente” de seu senhor.

Observa-se o prestígio da criança branca diante da filha da escrava assim como se constata “Pai contra mãe”, acerca do filho recém-nascido do homem branco, desempregado,

que caça negros fugitivos. Portanto, em ambas as narrativas a superioridade tácita e inquestionável no Brasil do século XIX aparece explicitamente nas duas obras.

O prestígio do homem branco, diretamente atrelado à sua condição financeira e social, ecoam em ambas as obras de arte. A violência e trauma não se encontram explicitamente nessas imagens selecionadas de Debret a serem discutidas, porém constatam-se as injustiças centenárias contra os africanos e mestiços representados pelo caçador de escravos fugidos.

Ainda na obra de Machado, a imagem do negro fugitivo representado em cartazes legitimava a condição inferior e indigente do escravo. Os escravos fugidos deveriam ser encontrados para que fossem mantidas a garantia da propriedade privada, a prosperidade e a ordem. Os caçadores de escravos fugitivos, ocupação principal da personagem principal do conto, Cândido Neves, o “Candinho”, não eram reconhecidos como uma ocupação digna, pois constataria que esse homem não seria nem nobre nem um letrado. Essa ocupação, por sua vez, só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Este caçador de escravos fugitivos, homem com caprichos, orgulhoso, sem perspectivas e longe de ser um “homem de qualidade e de sangue nobre” característico das escolas literárias pré-românticas, era o fruto de uma sociedade problemática repleta de injustiças imersa num Estado ausente. A sua união conjugal com Clara, uma moça órfã, costureira, pobre e sem nenhum indício de ser negra – assim como Candinho – aproxima esse casal da deplorável vida dos negros escravizados. Torna-se relevante que o educador suscite junto aos educandos uma análise buscando identificar se há elementos idealizados e/ou degradantes nas imagens de Debret, criadas há quase um século antes do conto machadiano, precedente mesmo à Independência do Brasil. Assim, esse diálogo pode ocasionar, inclusive, um desdobramento profícuo a fim de identificar aspectos do pré-Romantismo, do Romantismo e do Realismo/Naturalismo em obras que estejam em vogue na contemporaneidade dos educandos.

Ainda em “Pai contra mãe”, a religiosidade de confissão cristã se mostra presente em algumas passagens diretamente relacionadas ao otimismo e à esperança por dias melhores de Candinho e Clara. Todavia, esse aspecto não se mostra presente em nenhuma das 3 obras de Debret. Seria oportuna a indagação do professor se a omissão de determinados elementos numa narrativa seria intencional ou gratuita, associando essa questão à habilidade – obrigatória – de produção escrita de textos dissertativos para estudantes do Ensino Médio.

Desta forma, correlações que oportunizem sobressaírem aspectos éticos, morais, sociais, econômicos, científicos e políticos presentes tanto no tempo de elaboração das narrativas quanto no tempo das narrativas precisam ser enxergadas e absorvidas pelos educandos.

Considerações Finais

Este artigo, portanto, sugere que os ministrantes da disciplina de Literatura, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, desenvolvam as habilidades leitoras dos estudantes propostas pelos PCNs (Brasil, 1998, 2000) a partir de embasamentos teóricos de Koch (2009), de Bakhtin (1999) e de Candido (2006) em efetivo diálogo com o paradigma que imagens são narrativas (Manguel, 2001). Desta forma, será priorizado o aprimoramento da capacidade de utilizar estratégias de análise textual verbal e não verbal. Conseqüentemente, as habilidades de compreensão artística, juntamente com a de produção oral, favorecerão com que esses jovens cidadãos desenvolvam uma percepção mais crítica e reflexiva do homem, da sociedade e, principalmente, de si mesmo e sua identidade.

O diálogo entre a arte pictórica e a literatura dos dois artistas atesta que a barbárie do sistema escravocrata não tinha como ser vista como um ato convencional e natural. Essas atrocidades passaram a ser repugnadas justamente na época do *boom* industrial no hemisfério norte, modificando as relações servil e escrava de produção pela assalariada num clima então recente de *liberté, égalité et fraternité* difundido com a Revolução Francesa.

As narrativas analisadas, engajadas artística e subjetivamente, retratam cenários que, na pós-modernidade, tenderiam a causar estranhamento aos seus leitores, legitimando um compromisso artístico de Debret e Machado. Os cenários e as personagens (e suas relações sociais) observados nas obras apresentam narrativas inéditas à estilística sincrônica de sua produção. Assim, romperam com o dogmatismo cultural, religioso e moral sem que a verdade seja nem apreendida nem compreendida, mas apenas problematizada.

Do ponto de vista perceptual artístico do leitor, reiterando Manguel (2001), a leitura de imagens oportuniza maior liberdade de análise se comparado com textos escritos. Segundo o autor, o procedimento de apreensão de obras pictóricas não exige que o leitor explore-as nem de forma linear tampouco temporal, ocasionando, assim, que formas, cores, contextos, conteúdos, espaços, épocas, etnias, seres e dimensões estimulem produtivamente o imaginário do observador. É, portanto, fundamental que habilidades linguísticas sejam desenvolvidas em sala de aula, pois a “pintura é traduzida nos termos da nossa própria experiência” (Manguel, 2001, p. 27). Assim, analogias só têm como serem efetivadas a partir de experiências prévias do agente-leitor.

As reflexões produzidas por esse trabalho em sala de aula sobre esse processo histórico através da arte podem se constituir como ponto de partida para uma crítica a um passado de

opressão ainda não resolvido, enfatizando que o horror ainda está presente no âmbito de uma sociedade livre.

Sob essa perspectiva, análises imagísticas são importantes para a formação (e aprimoramento) de cidadãos leitores nos Ensinos Fundamental e Médio. Esse hábito didático tenderá a favorecer que, em sala de aula, sejam vivenciadas experiências não apenas de gêneros artísticos e textuais, mas também de reflexões sobre a realidade histórica e cultural, bem como sobre o imaginário coletivo e suas contradições.

Referências

Adorno, T. (1998). Crítica cultural e sociedade. In Adorno, T. *Prismas*. Tradução: Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática.

Antunes, C. (2016). *A Viagem Pitoresca de Debret*. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM). São Paulo. Disponível em: <<https://www.bbm.usp.br/en/textos-criticos/a-viagem-pitoresca-de-debret/>>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Arendt, H. (2008). Compreensão e política. In: _____. *Compreender. Formação, exílio e totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Página | 108 Assis, M. (1906). *Pai contra a mãe*. Primeira edição de 1906. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec.

Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. (s/a). Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br>>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Benjamin, W. (2006). *Passagens*. Belo Horizonte; São Paulo: Ed. UFMG; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC.

Candido, A. (2006). *Literatura e sociedade. Estudos de teoria e história literária*. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

Conselho Europeu. (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Contino, G. [Gabriel O Pensador] (1993). *Lavagem Cerebral*. Álbum "Gabriel O Pensador". Rio de Janeiro: Sony Music.

Debret, J.-B. (1834). *Voyage pittoresque et historique au Brésil : Séjour d'un Artiste Français au Brésil*. Tome Premier. Paris : Firmin Didot Frères.

Debret, J.-B. (1835). *Voyage pittoresque et historique au Brésil : Séjour d'un Artiste Français au Brésil*. Tome Deuxième. Paris : Firmin Didot Frères.

Debret, J.-B. (1835). *Voyage pittoresque et historique au Brésil : Séjour d'un Artiste Français au Brésil*. Tome Troisième. Paris: Firmin Didot Frères.

Dignat, A. (2018). *L'esclavage en Occident*. *Herodote.net*, 2018. Disponível em: <https://www.herodote.net/Esclavage_une_memoire_mal_orientee-article-1723.php>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Flix Tv Entretenimento. (2014). *Hora da Coruja*. Literatura e Filosofia com convidado Deonísio da Silva. 55'40". Exibido em 24.06.2014. Disponível em: <<https://youtu.be/IGJIsjPWF80>>. Acessado em: 28 Out. 2019.

Itaú. (2016) Debret. In. Itaú. *Enciclopédia Itaú Cultural*. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/debret>>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Koch, I. V. (2009). *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3a. ed., São Paulo: Contexto.

Lafetá, J. L. (2004). *A Dimensão da Noite e outros Ensaios*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34.

Manguel, A. (2001). *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução de Rubem Figueiredo et alii. São Paulo: Companhia das Letras.

Página | 109

Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimères*, n.5/6, p. 1-18, 1988. Disponível em: <http://palimpsestes.fr/textes_philo/morin/defi-complexite.pdf >. Acesso em: 28 Out. 2019.

Oleques, L. C. (s/a). Jean-Baptiste Debret. *Biografias*. InfoEscola. s/a. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/jean-baptiste-debret/>>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Picoche, J. (1990). *Dictionnaire Etymologique du Français*. Les usuels du Robert. Nouvelle Edition. Paris: Le Robert.

Reis, R. (1992). Cânon. In Jobim, J. L. (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago.

Saint-Hilaire, A. (2002). *Viagem ao Rio Grande do Sul*. Tradução de Adroaldo Mesquita da Costa. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial.

Tutui, M. P. (2015). Aquarelas do Brasil: A Importância dos Registros Pictóricos de Debret. *Artigos do Patrimônio*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Aquarelas_do_Brasil_A_importancia_dos_registros_pictoricos_de_Debret_m.pdf>. Acesso em: 28 Out. 2019.

Yuka, M. (1994). *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*. Álbum "O Rappa". Rio de Janeiro: Warner Music.

Notas sobre os autores:

João Luís Ourique

Doutor - Universidade Federal de Pelotas

Gilson R. Lopes Neto

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos da Linguagem - da Universidade Federal de Pelotas.