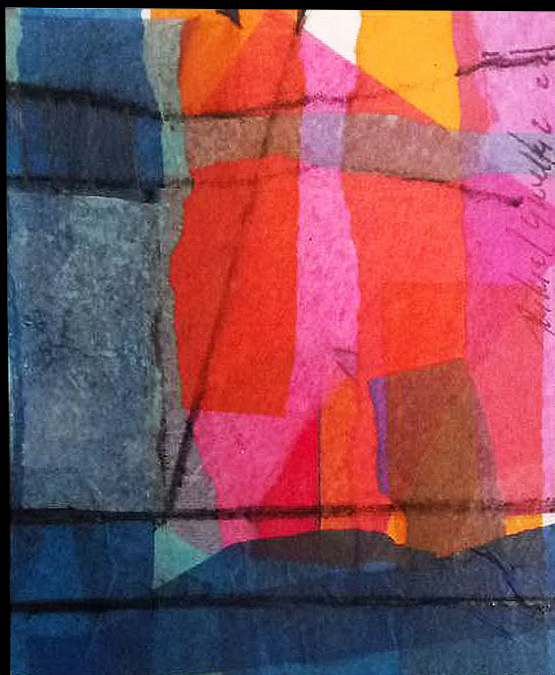


# Contexto

Revista Anual de Estudios Literarios | vol. 30 - n.º 32 - Año 2026  
e-ISSN: 2610-7902 | e-Depósito Legal: Me2018000066



Rafael Sánchez / De la serie *Intercepciones* / 2024  
mixta sobre cartulina - collage / 20 x 20 cm

---

## Artículo

## *Tipuana* (1997), de Maria Helena Vargas da Silveira: espaço ficcional e vivências marginalizadas na novela social brasileira

### *Tipuana* (1997), de Maria Helena Vargas da Silveira: espacio ficcional y vivencias marginadas en la novela social brasileña

### *Tipuana* (1997), by Maria Helena Vargas da Silveira: fictional space and marginalized experiences in the Brazilian social novela

Recibido 20-01-2026

Aprobado 27-02-2026

Dênis Moura de Quadros<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pampa  
denisquadros@unipampa.edu.br

**Resumo:** A novela social *Tipuana* (1997), de Maria Helena Vargas da Silveira, constrói o espaço ficcional como alegoria das vivências marginalizadas no Brasil do século XX. O Morro do Nenê e a escola Tipuana configuram-se como territórios simbólicos atravessados por memória, violência estrutural e estratégias coletivas de resistência, estabelecendo correspondências com problemáticas recorrentes da literatura latino-americana. A escola emerge como arquivo sensível de experiências sociais silenciadas, enquanto a personagem Izolda Maria assume a função de guardiã do testemunho coletivo. À luz dos conceitos de dororidade (Piedade) e escrevivência (Evaristo), a narrativa transforma a dor compartilhada — expressa em episódios de fome, racismo, abuso, silenciamento e precarização — em gesto ético de cuidado, denúncia e elaboração simbólica. O diálogo com reflexões sobre memória e testemunho (Gagnebin; Ricoeur; Sarlo) evidencia a posição liminar da obra entre ficção e realidade. Apesar de sua potência estética e crítica, *Tipuana* permanece ausente dos circuitos canônicos, o que reforça a necessidade de sua reinscrição no debate literário latino-americano contemporâneo.

**Palavras-chave:** *Tipuana*; Maria Elena Vargas da Silveira; literatura afro-gaúcha; dororidade; escrevivência; Helena do Sul.

1. Doutor em Letras, área de concentração História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor de Literaturas Lusófonas na Universidade Federal do Pampa e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas (Unipampa). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5733-6857>.



#### ¿Cómo citar?

Moura, D. “*Tipuana* (1997), de Maria Helena Vargas da Silveira: espaço ficcional e vivências marginalizadas na novela social brasileira”. *Contexto*, vol. 30, n.º 32, 2026, pp. 81-103.



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES  
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
TACHIRA VENEZUELA

**Resumen:** La novela social *Tipuana* (1997), de Maria Helena Vargas da Silveira, construye el espacio ficcional como alegoría de las vivencias marginalizadas en el Brasil del siglo XX. El Morro del Nenê y la escuela Tipuana se configuran como territorios simbólicos atravesados por la memoria, la violencia estructural y estrategias colectivas de resistencia, estableciendo correspondencias con problemáticas recurrentes de la literatura latinoamericana. La escuela emerge como un archivo sensible de experiencias sociales silenciadas, mientras que el personaje Izolda Maria asume la función de guardiana del testimonio colectivo. A la luz de los conceptos de *dororidade* (Piedade) y *escrevivência* (Evaristo), la narrativa transforma el dolor compartido —expresado en episodios de hambre, racismo, abuso, silenciamiento y precarización— en un gesto ético de cuidado, denuncia y elaboración simbólica. El diálogo con reflexiones sobre memoria y testimonio (Gagnebin; Ricoeur; Sarlo) evidencia la posición liminar de la obra entre ficción y realidad. A pesar de su potencia estética y crítica, *Tipuana* permanece ausente de los circuitos canónicos, lo que refuerza la necesidad de su reinscripción en el debate literario latinoamericano contemporáneo.

**Palabras clave:** *Tipuana*; Maria Elena Vargas da Silveira; literatura afrogaúcha; *dororidade*; *escrevivência*; Helena do Sul.

**Abstract:** The social novella *Tipuana* (1997), by Maria Helena Vargas da Silveira, constructs fictional space as an allegory of marginalized experiences in twentieth-century Brazil. Morro do Nenê and the Tipuana school are configured as symbolic territories traversed by memory, structural violence, and collective strategies of resistance, establishing correspondences with recurring issues in Latin American literature. The school emerges as a sensitive archive of silenced social experiences, while the character Izolda Maria assumes the role of guardian of collective testimony. In light of the concepts of *dororidade* (Piedade) and *escrevivência* (Evaristo), the narrative transforms shared pain—expressed through episodes of hunger, racism, abuse, silencing, and precarity—into an ethical gesture of care, denunciation, and symbolic elaboration. Dialogue with reflections on memory and testimony (Gagnebin; Ricoeur; Sarlo) highlights the work's liminal position between fiction and reality. Despite its aesthetic and critical force, *Tipuana* remains absent from canonical circuits, reinforcing the need for its reinscription in contemporary Latin American literary debates.

**Keywords:** *Tipuana*; Maria Elena Vargas da Silveira; Afro-Gaúcho literature; *dororidade*; *escrevivência*; Helena do Sul.

## Considerações iniciais

A novela social *Tipuana* (1997), de Maria Helena Vargas da Silveira, inscreve-se em uma tradição narrativa brasileira do século XX marcada pela atenção às formas de exclusão social, às experiências de marginalidade e às dinâmicas de sobrevivência em espaços atravessados pela desigualdade estrutural. Embora situada em um espaço ficcional específico — um morro igualmente imaginário —, a obra constrói uma representação que ultrapassa o referente local, configurando-se como alegoria de múltiplos territórios marginalizados que compõem o tecido social brasileiro e, por extensão, latino-americano.

O espaço narrativo de *Tipuana* não se apresenta como simples cenário, mas como instância estruturante da experiência vivida pelas personagens. Nesse sentido, o morro ficcional funciona como condensador simbólico de relações sociais historicamente marcadas pela precariedade, pela violência cotidiana e pela ausência sistemática de políticas públicas efetivas. Tal configuração permite compreender o espaço como categoria crítica, na medida em que ele organiza as vivências narradas e produz sentidos que extrapolam a dimensão geográfica, alcançando uma leitura social e histórica mais ampla.

Elemento central dessa construção simbólica é a própria *Tipuana*, que, no interior da narrativa, assume uma dupla significação: é, simultaneamente, árvore e escola. Como árvore, evoca imagens de enraizamento, resistência e permanência em um território hostil; como escola, aponta para a educação como possibilidade — ainda que tensionada e precária — de elaboração coletiva do futuro. Essa duplicidade simbólica reforça o caráter alegórico da novela e sustenta a leitura do espaço ficcional como lugar de disputa entre abandono estrutural e projetos de formação social.

Ao privilegiar as vivências de sujeitos historicamente marginalizados, a novela articula uma crítica às estruturas de poder que regulam tanto a organização do espaço urbano quanto os modos de circulação de corpos, saberes e afetos. Nesse aspecto, *Tipuana* dialoga com uma tradição mais ampla da novela e do romance social latino-americanos, ainda que permaneça ausente dos circuitos críticos e editoriais que consolidaram determinados autores e obras como representativos desse campo. Tal ausência não decorre de uma fragilidade estética, mas de mecanismos de silenciamento que atravessam questões de gênero, região e pertencimento social.

Maria Helena Vargas da Silveira, conhecida como Helena do Sul, foi uma escritora negra nascida em Pelotas (Rio Grande do Sul) em 1940 que consolidou uma obra engajada com as experiências culturais, sociais e políticas das comunidades

negras do sul do Brasil. Formada em Pedagogia pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), atuou por décadas como professora no ensino básico em escolas públicas e privadas, experiência que influenciou profundamente sua escrita ao articular representação literária e vivência social. A partir de sua estreia com o romance *É Fogo!* (1987), construiu uma produção narrativa diversa — incluindo contos, crônicas, poemas e romances como *Tipuana* (1997) — marcada pela denúncia do racismo estrutural, pela valorização de saberes e ancestralidades afro-gaúchas e pela construção de vozes subalternas como protagonistas de suas histórias. Sua trajetória intelectual também se estendeu à educação étnico-racial, e sua recepção crítica tem sido reavaliada recentemente em pesquisas que destacam o caráter insurgente e performativo de sua escrita, inserida na literatura afro-brasileira como expressão de resistência simbólica e cultural.

A leitura de *Tipuana* (1997) é sustentada, neste artigo, por um conjunto de referenciais que permitem compreender a narrativa como espaço de inscrição da memória, da dor histórica e da autoria negra. As reflexões de Jeanne Marie Gagnebin (p. 12) oferecem a base para pensar o ato de narrar como testemunho ético, em que observar, ouvir e registrar constituem gestos de responsabilidade frente à violência histórica. Em diálogo com essa perspectiva, Paul Ricoeur (p. 64) contribui para a compreensão da memória não como simples reconstituição do passado, mas como processo ativo de rememoração (*mnémé*), atravessado por esquecimento, seleção e elaboração narrativa, enquanto Beatriz Sarlo (p. 32) permite situar essas práticas no contexto das disputas contemporâneas em torno da memória social e das narrativas do vivido. No campo da autoria negra, a noção de escrevivência formulada por Conceição Evaristo (p. 17) fundamenta a leitura da novela como escrita em que experiência, corpo e palavra se imbricam, tensionando os limites entre ficção e vida. Essa dimensão é aprofundada pela categoria de dororidade, proposta por Vilma Piedade (p. 23), que permite compreender o compartilhamento da dor negra como forma de elaboração coletiva do sofrimento, e pelos aportes de Grada Kilomba (p. 67), que evidenciam o racismo cotidiano como ferida reiterada e estruturante da subjetividade negra. Conjugados, esses referenciais possibilitam ler *Tipuana* como uma narrativa em que memória, testemunho e experiência racializada se articulam criticamente na representação das vivências marginalizadas.

### O espaço ficcional como alegoria das vivências marginalizadas

A leitura de *Tipuana* (1997) exige que se considere, desde o limiar do texto, o modo como memória, ancestralidade e experiência social se articulam como princípios estruturantes da narrativa. Já na apresentação da obra, assinada pela professora negra e mestra em Letras Terezinha Juraci Machado da Silva, delineia-se



uma chave interpretativa fundamental ao se destacar a humildade e o valor da escrita de Maria Helena Vargas da Silveira, compreendida como uma produção iluminada pela ancestralidade. Tal leitura inicial não apenas situa a autora no campo de uma literatura comprometida com a memória coletiva, mas também antecipa o caráter ético e político de uma narrativa que se constrói a partir das vozes e vivências historicamente silenciadas.

Nesse horizonte, a novela social apresenta um conjunto amplo de personagens — Inocêncio Gondo (Nenê), Gessi Coreto, Tia Bernarda de Ogum, Izolda Maria, Vovó Moça, entre outros — cujas trajetórias evocam figuras ancestrais marcadas por dores, perdas e banzos. Essas personagens não operam como individualidades isoladas, mas como depositárias de experiências coletivas que atravessam gerações, configurando uma narrativa em que a memória não se limita ao passado, mas se atualiza como forma de resistência e de transmissão simbólica. Ao final da apresentação, ao retomar a trajetória literária da autora desde *É fogo!* (1987), evidencia-se a coerência de um projeto estético voltado à inscrição dessas vivências no espaço da literatura.

Tal perspectiva se aprofunda nos elementos paratextuais da obra, especialmente nos agradecimentos, nos quais Helena do Sul menciona professoras — algumas *in memoriam* — e a Escola Santa Rita de Cássia, explicitando o entrelaçamento entre experiência pessoal, prática docente e escrita literária. O gesto de observar, reiterado pela autora, assume, assim, a dimensão de um testemunho atento, no qual olhos e ouvidos registram as vivências com a responsabilidade ética de quem narra a partir da proximidade com o vivido, conforme problematiza Jeanne Marie Gagnebin (p. 115). Ao colar essas vivências às suas próprias experiências, a autora mobiliza uma escrita que ecoa a dor coletiva — uma dororidade — e reafirma, como ela mesma explicita, que o resgate do universo da negritude decorre de sua condição de escritora negra, em consonância com as reflexões de Conceição Evaristo (p. 20) sobre a produção literária de mulheres negras.

É nesse contexto que *Tipuana* afirma-se como novela social, conforme sua classificação catalográfica, ao construir como espaço narrativo central a escola Tipuana, situada geográfica e ficcionalmente no Morro do Nenê, território que sugere o sul do Brasil. Organizada em trinta e oito capítulos, a narrativa estrutura-se em quatro momentos que acompanham a formação do morro, a criação e as transformações da escola e a circulação de personagens cujas presenças e ausências configuram diferentes graus de protagonismo. Entre elas, destaca-se Inocêncio Gondo de Mendonça, o Nenê, figura visionária concebida como doente mental e reiteradamente encarcerada, cuja trajetória simboliza a tensão entre utopia social e repressão institucional. A partir desse arranjo, a obra constrói um espaço ficcional

que ultrapassa o referente local e se consolida como alegoria das vivências marginalizadas, articulando território, memória e experiência social em uma narrativa de forte densidade crítica.

As primeiras famílias organizam-se em torno da lomba que tem como cenário um rio frondoso, configurando um processo de ocupação gradual em que o acampamento precário se transforma em moradia e, posteriormente, em território reconhecido coletivamente. O nascimento do morro – nomeado pelos próprios moradores – não se dá como gesto administrativo ou oficial, mas como prática simbólica de apropriação do espaço, narrada no capítulo “Apresentação do nome da lomba”. A escolha de Vovó Moça como personagem responsável por desvelar essa nomeação não é fortuita: figura matriarcal negra, oriunda da Panela do Candal, em Bagé, ela se constitui como guardiã da memória de um espaço majoritariamente negro, assumindo a função de ancestral narradora. Ainda que apareça de modo pontual nos capítulos iniciais, sua presença ganha densidade no quarto momento da novela, quando a negritude retorna ao centro da narrativa, reafirmando a memória como elemento estruturante do espaço ficcional.

A precariedade que marca a formação do Morro do Nenê estende-se às condições de acesso à educação, uma vez que as crianças percorriam longos trajetos por estradas desertas e estreitas para frequentar escolas distantes. É nesse contexto que Inocêncio Gondo de Mendonça, o Nenê, recém-saído do manicômio, acrescenta uma nova promessa àquelas que haviam mobilizado a ocupação do morro: a criação de uma escola próxima à comunidade. A promessa não apenas responde a uma necessidade concreta, mas inaugura um projeto simbólico de formação coletiva, no qual a educação se apresenta como possibilidade de reorganização social.

A narrativa situa a fundação da escola Tipuana no governo, também imaginário, de Ildefonso Menestrel, o Trovador, período em que teriam sido inauguradas centenas de unidades escolares. Contudo, o dado histórico é ressignificado pela ficção ao enfatizar que tanto o morro quanto a escola recebem seus nomes a partir da experiência dos moradores. A escola é batizada em homenagem à árvore tipuana, sob cuja sombra as primeiras famílias amarraram cobertores para erguer seus abrigos, gesto que converte o vegetal em símbolo de acolhimento, enraizamento e resistência. Tal escolha rompe com a lógica dominante de nomeações oficiais que celebram figuras ilustres alheias ao território, configurando um ato de tomada da palavra e de partilha da escrita com sujeitos historicamente subalternizados. O fato de a tipuana não ser uma árvore nativa, mas adaptar-se ao lugar, reforça a alegoria do morro como espaço de acolhimento de populações deslocadas, cuja permanência se constrói na relação com o território.

A inauguração da escola, marcada pela bênção do padre e por um festejo de forte matriz afro-gaúcha, insere a instituição no cotidiano cultural da comunidade, articulando religiosidade, música e sociabilidade popular. O corpo docente inicial — composto por sete professores — é apresentado como um quadro simbólico que sugere completude e fundação, acompanhado por funcionárias que integram o funcionamento cotidiano da escola. No entanto, apesar do caráter inaugural, a narrativa descreve uma instituição rígida, regida por normas que pouco dialogam com a realidade dos alunos e do bairro, subordinando-se a um conjunto de valores impostos, entre eles a filiação política governamental, a hegemonia da religião católica e a comunicação controlada com os estudantes.

É sob a direção de Antonina Soares Batistinha que se evidencia o caráter repressivo dessa primeira fase do Tipuana. Sustentada por uma moralidade filantrópica e pelo prestígio social da docência, a diretora impõe uma ordem que busca silenciar conflitos e dissensos, afirmando que problemas sociais e violências estariam distantes do Morro do Nenê. Essa tentativa de manutenção de uma bolha institucional começa a ruir à medida que professores e alunos tensionam os limites impostos, seja por reivindicações de direitos básicos, seja pela introdução de temas interditos, como sexualidade, diversidade religiosa e representação artística da violência. A insistência da diretora em projetar tais questões para um futuro distante reforça o descompasso entre a escola e a experiência concreta da comunidade, evidenciando o conflito central entre o projeto normativo da instituição e as vivências marginalizadas que atravessam o espaço ficcional.

Contudo, o ápice das tentativas de manter uma bolha sob a escola deslegitimando a vivência das famílias do lugar ocorre quando a diretora convoca a professora negra da escola, Maria Lúcia Ferreira de Ferreira, a vestir-se de bruxa. Maria Lúcia e Laurinda Fagundes gostavam de alegrar as crianças transvestindo-se de palhaças alegrando até os adultos. Iniciando a ruptura da estrutura mantida por Antonina, reivindicam à diretora o material escolar que é impulsionada a criar a caixa escolar fornecendo os materiais básicos aos alunos. A negativa de Maria Lúcia de vestir-se de bruxa é argumentada pela possível associação com a cor da pele da professora que, então, sugere a fantasia de fada: “Queria ser fada para que as negrinhas do Tipuana se identificassem com ela: mulher, negra, professora, fada madrinha e amiga de todas” (Silveira, p. 22). Aos poucos o silenciamento da escola imposto pela diretora vai sendo contornado e rompido até que a diretora, tão tradicional, começa a promover discussões dentro da escola com os operários. Antonina deixa a escola e a diretoria logo após perceber que as diligências familiares que iam, aos poucos, sendo de responsabilidade da escola.

O capítulo “Transformações” abre uma nova era no Tipuana em que as questões sociais inerentes ao Morro do Nenê iam sendo incorporadas nas aulas dos



professores. Já no terceiro momento da narrativa. A escola já não é católica, abrindo espaço para outras religiões em direção à laicidade em que os alunos poderiam ser assistidos: “no Centro Espírita, no Terreiro de Umbanda, no Batuque do Pai Juarez, no Templo do pastor Osvaldinho ou na Igreja do Padre César” (Silveira, 1997, p. 24). Além disso, a educação sexual ia sendo esclarecida e a escola já era conhecida do delegado de polícia por conta da criminalidade dos arredores em que os transgressores iam, um a um, assassinados, o que criava um ambiente de insegurança e medo.

Em 1962, a escola Tipuana recebe dois pavilhões de madeira do governador mencionado na narrativa como Tio Brisa, referência às escolas de madeira implementadas no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1922–2004). A incorporação dessas estruturas insere a instituição no contexto das transformações estruturais da educação brasileira daquele período, momento em que a escola “aguardava sua inauguração com vinte salas de aula e oito especiais, num prédio de alvenaria, dois conjuntos de dois andares [...]” (Silveira, p. 24), consolidando-se, assim, como Escola de Primeiro Grau. A expansão física do Tipuana sinaliza não apenas um avanço institucional, mas também o reconhecimento, ainda que tardio, das demandas educacionais provenientes de um território periférico em acelerado processo de urbanização.

Com a saída de Antonina Soares Batistinha, a direção da escola passa a ser exercida por Zuleica Fortes de Medeiros, cuja gestão se caracteriza por maior flexibilidade e por uma atenção mais direta às questões sociais que atravessam o cotidiano escolar. Sob sua direção, o Tipuana passa a acolher de modo mais explícito as vivências dos filhos de operários do Morro do Nenê, ampliando o diálogo entre instituição e comunidade. Nesse contexto, Maria Lúcia Ferreira dá continuidade à sua trajetória docente ao intensificar as discussões raciais, promovendo a presença de integrantes do Movimento Negro em atividades formativas. A narrativa destaca, ainda, o chapeuzinho de fada da professora, cerzido em azul, branco e vermelho — cores associadas aos times de futebol gaúchos —, elemento simbólico que favorece a identificação e o pertencimento dos alunos, articulando cultura local e prática pedagógica.

A atuação de Gessi Coreto, por sua vez, ecoa a luta idealista de seu pai, Inocência Gondo de Mendonça, ao reivindicar “melhor salário, melhor moradia, valorização das pessoas, justiça social [...]” (Silveira, p. 25). A partir dessas intervenções, o Tipuana passa a se configurar como um espaço mais democrático em suas pautas e discussões, ainda que tal abertura venha acompanhada de represálias recorrentes enfrentadas por escolas situadas em contextos periféricos.

Roubo de panelas, alimentos e outros objetos, bem como a depredação da estrutura por meio de pedradas e atos de vandalismo, passam a integrar o cotidiano da instituição, revelando as tensões entre o projeto educativo e as condições materiais impostas pela marginalização do território.

A morte prematura de Zuleica encerra um período breve, porém decisivo, de transformações no Tipuana. Ainda assim, seus efeitos são perceptíveis em uma escola e em um espaço urbano já profundamente modificados pela urbanização acelerada. O Morro do Nenê e a Escola de Primeiro Grau Tipuana passam a integrar o mapa da cidade, conectados por estradas íngremes e por uma rede de becos que conformam a geografia social do lugar, como o Beco do Padre, em frente à escola, e a Vila Anastácia, conhecida pelos moradores como Beco do Fogareiro. Entre as vias oficialmente nomeadas pelo Estado, destacam-se a Rua das Libélulas e a Rua Jacarandá, esta última asfaltada e marcada pela recorrência de atropelamentos, resultado da ausência de espaços adequados de lazer e circulação, prática desabitual que contribui para a formação das imagens do território periférico narrado.

Quem se dirigia para o Tipuana encontrava mulheres lavando roupas nos baldes e bacias, no meio da rua, ou esquentando panela no fogareiro, em cima do fiozinho de terra que sobrava, entre a maloca e a via pública, lugar onde as crianças corriam e brincavam, pela falta de pátio nas casas (Silveira, p. 26).

Junto às imagens ancestrais formadas pela necessidade vão se somando as parabólicas que marcam a modernidade. Do alto do Morro já se veem as mansões sendo levantadas com seus altos muros que transparecem a segregação ao local. Olhar o rio lá embaixo já não fazia mais sentido, os moradores sonhavam alto e começavam, então, a sair da linha provocando os questionamentos de Zuleica herdados pelo Tipuana: “Como será a Educação, essa Escola e esse Ser Humano, no terceiro milênio cujos primeiros albores já provocam reflexos em nossas retinas?” (Silveira, p. 27).

O quarto momento inicia com a virada de século em que, a partir do capítulo “Izolda mais ou menos”, vamos percebendo um Tipuana atingido pelas marcas temporais e que vai, aos poucos, transformando-se em ruínas. O cenário inicial do capítulo marca o alicerce de um dos antigos pavilhões da escola ainda em pé lembrando um palco em que não se encena, mas é concebido como local de memória em que a natureza do Morro transparece pelas asas dos pássaros nas folhas de árvores e arbustos do local: Tipuanas, paineiras (*Ceiba speciosa*), hibiscus (*Malvaceae*, *Hibiscus*) e guapuruvus (*Schizolobium parahyba*). A direção é assumida pela professora de Matemática Izolda Maria da Silva Corrêa: “neta da primeira faxineira do colégio, Geraldina Silva da Silva [...]” (Silveira, p. 28), marcando a continuidade da educação nas famílias negras que rompe com estereótipos subalternizantes.

Contudo, Izolda assume a escola com professores desmotivados pela incessante luta que demonstra resultados e com alunos revoltados pela marginalização do espaço periférico por parte da imprensa. Mesmo assim, a diretora vai firmando parcerias com os professores e conduzindo a escola por caminhos mais ou menos equilibrados.

Apesar das opressões sofridas na escola, manutenção de uma política educacional de restos que marginaliza as escolas periféricas aumentando a assimetria educacional entre educação pública e privada, Izolda encontrava, no próprio Tipuana, resistência. O quadro das diretoras sorridentes, herança de Zuleica sentimental e poética, auxilia a nova diretora na manutenção da escola, agora mais democrática. Tânia Freitas, perseguida pela primeira diretora por ser espírita, orientava Zuleica no caminho da resignação em que a diretora aceitava os desafios apresentados. O novo quadro docente contava com as professoras Clarita Vieira, Anita Branca, Anita Preta, Nara Regina, Eulália Bariloche, os professores Pedro Solidão e Afonsinho Tareco e o guarda escolar. Da herança negra da professora Maria Lúcia Ferreira, então aposentada, o Tipuana mantinha o contato e a apresentação das escolas de samba distribuindo diplomas de honra ao mérito aos operários do Morro em um trabalho de autoestima aos moradores majoritariamente negros. A sexualidade já é discutida dentro da escola, apesar de que as informações sobre o uso da camisinha e outros métodos contraceptivos tem sua fonte de informação na TV, assim como as informações sobre a AIDS. Helena do Sul, ainda, cita o *Inferninho do Tita*, prostíbulo que vai se surgindo no Morro. Na falta de saneamento básico, os moradores faziam suas necessidades básicas em via pública e, nesse cenário, o Tipuana ia encontrando estratégias para minimizar os problemas.

Desde sua fundação, o Morro do Nenê constitui-se como um espaço de acolhimento de populações diversas — negros e brancos oriundos de diferentes regiões do Rio Grande do Sul — que ali reúnem histórias, memórias e saberes populares. Esse caráter heterogêneo não dilui a experiência coletiva, mas a intensifica, configurando o morro como uma alegoria do encontro forçado de trajetórias marcadas pela precariedade e pela exclusão social. Nesse contexto, Izolda Maria assume o papel de escuta ativa e de mediadora da memória, recolhendo narrativas que, mais do que relatos individuais, compõem um arquivo simbólico do território. O reaparecimento de Vovó Moça, com suas histórias oriundas da Panela do Candal, em Bagé, reafirma a centralidade da ancestralidade negra como guardiã do passado e do imaginário coletivo. A lenda do buraco protegido por uma grande pedra, de onde se ouvia o roncar de um monstro — semelhante a um dragão ou a uma cobra — inscreve no espaço uma dimensão mítica que traduz, em chave simbólica, medos, silêncios e violências soterradas na história do lugar.

Outras vozes ampliam essa tessitura memorial, como Dona Ana, vinda de Venâncio Aires, cujos conhecimentos advindos da vida árdua na lavoura lhe rendem o epíteto de Aninha do Barbaquá, referência à fornalha utilizada nos processos arcaicos de produção da erva-mate. Esses saberes, transmitidos pela oralidade, somam-se a um conjunto de práticas e lembranças cotidianas — “Histórias das antigas caçadas, pescarias, jogo de osso, briga de galo, bailes de carnaval” (Silveira, p. 34) — que inscrevem o morro como um espaço vivo de cultura popular. Ao incorporar tais narrativas, a novela constrói uma alegoria do território periférico como lugar de memória compartilhada, no qual o passado não é apenas lembrado, mas continuamente atualizado pela experiência coletiva.

A dimensão alegórica se aprofunda quando Helena do Sul entrelaça essas memórias locais a eventos históricos mais amplos, como a “Noite do Quebra-Quebra”, ocorrida em Porto Alegre em 1942, quando casas de descendentes de alemães foram invadidas e saqueadas. A menção a esse episódio desloca o morro de uma leitura estritamente local, inserindo-o em uma história nacional atravessada por violências políticas e étnicas. De modo semelhante, o presente de Marino à diretora e à escola — um exemplar de *História Geral do Rio Grande do Sul: 1503–1960* (1960), de Arthur Ferreira Filho — funciona como metáfora da tentativa de institucionalizar a memória, tensionando a relação entre história oficial e narrativas subalternas que emergem da experiência vivida no Morro do Nenê.

No encerramento do capítulo “Diferenças”, a referência ao caderno de Carolina opera como um dos momentos mais potentes da alegoria construída pela novela. A menção evoca diretamente *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, obra fundacional da literatura brasileira, escrita em cadernos recolhidos do lixo. Ainda que a Carolina de *Tipuana* (1997) seja outra — aposentada de sua função de marcar horários na linha férrea —, a narrativa estabelece um espelhamento simbólico entre as duas figuras, ambas marcadas pela origem pobre e negra e pelo gesto de escrever como forma de sobrevivência e elaboração da experiência. Tal correspondência reforça a dimensão alegórica do texto ao transformar o caderno em signo da memória subalternizada e da escrita como resistência.

Nesse sentido, a afirmação de que “Pelo banzo da Carolina ficava bem explícita a origem da maioria dos moradores do Morro do Nenê” (Silveira, p. 35) condensa o núcleo afetivo e político da novela. O banzo, longe de ser apenas uma lembrança melancólica, configura-se como dor histórica reiterada, cicatriz aberta que não se fecha e que se reinscreve cotidianamente nas experiências de violência e exclusão racial. Essa leitura dialoga com as reflexões de Grada Kilomba (p. 172), para quem o racismo cotidiano atualiza continuamente traumas coloniais, impedindo a

elaboração plena do luto e mantendo a ferida aberta no corpo e na memória dos sujeitos racializados (Kilomba, p. 175). Assim, o Morro do Nenê, enquanto espaço ficcional, afirma-se como alegoria das vivências marginalizadas ao articular memória, mito, história e dor racial em uma narrativa que expõe as camadas profundas da experiência social brasileira.

Os quatro capítulos seguintes – “De banzo”, “O bacião”, “Jacuba” e “Tia Bernarda de Ogum” – são republicados na antologia *Nós, os afrogaúchos* (1996), organizada por Euzébio Assumpção e Mário Maestri. Dentro do contexto da novela, o banzo representa as lembranças infantis comuns aos moradores do Morro em que a precariedade é afrontada com as alternativas viáveis do bacião, para o banho, e a jacuba contra a fome. Além disso, majoritariamente negros, o Batuque na casa de Mãe Bernarda de Ogum resgata a Ancestralidade negra em que se pede a proteção do Ancestral mítico guerreiro nas lutas diárias pelo sobreviver. “O banzo matava mais negro do que corpo leproso [...]” (Silveira, p. 38), banzo, saudade de negro que, no resgate da negritude é ressignificado para saudade, uma saudade negra sem a conotação de doença. É o banzo que propulsiona as lembranças, dessa vez *mnémé* (Ricoeur, p. 113), que assolam a voz narrativa que irrompem (Sarlo, p. 80). Debaixo de um chuva, a personagem-narradora adulta é acometida de lágrimas de banzo em que vai rememorando uma bacia grande de latão: “onde boiavam por sua vez, na espuma de sabão grosso [...]” (Silveira, p. 37), o retorno à infância é interrompido pelo chamado do filho pedindo leite, a narradora quer *aláfia*, alegria em Nagô, mas o que resta é banzo. A jacuba rememora Ancestrais: “mestre Cacildo, seu Benedito das Traíras, dona Antônia do Jererê e o velho pai [...]” (Silveira, p. 39), mas o banzo aperta nas lembranças da mãe madrugadeira engrossando a jacuba de café preto substituindo o pão em falta. Por fim, as lembranças de Mãe Bernarda de Ogum, batuqueira, com os axós de Ogum. É o pai quem chama as crianças para verem e participarem do Batuque:

Estava no pátio da frente, calçando botas alvíssimas, vestindo bombacha vermelha, túnica verde, capacete prateada na cabeça micoca e trazia uma espada brilhante atravessada na cintura. Fazia reverência defronte uma casa pintada de vermelho, rodopiando. Alçou a espada para o ar e entrou em casa, elaboração plena do luto e mantendo a ferida aberta no corpo e na memória dos sujeitos racializados (Kilomba, p. 175). Assim, o Morro do Nenê, enquanto espaço ficcional, afirma-se como alegoria das vivências marginalizadas ao articular memória, mito, história e dor racial em uma narrativa que expõe as camadas profundas da experiência social brasileira.

Os quatro capítulos seguintes – “De banzo”, “O bacião”, “Jacuba” e “Tia Bernarda de Ogum” – são republicados na antologia *Nós, os afrogaúchos* (1996),



organizada por Euzébio Assumpção e Mário Maestri. Dentro do contexto da novela, o banzo representa as lembranças infantis comuns aos moradores do Morro em que a precariedade é afrontada com as alternativas viáveis do bacião, para o banho, e a jacuba contra a fome. Além disso, majoritariamente negros, o Batuque na casa de Mãe Bernarda de Ogum resgata a Ancestralidade negra em que se pede a proteção do Ancestral mítico guerreiro nas lutas diárias pelo sobreviver. “O banzo matava mais negro do que corpo leproso [...]” (Silveira, p. 38), banzo, saudade de negro que, no resgate da negritude é ressignificado para saudade, uma saudade negra sem a conotação de doença. É o banzo que propulsiona as lembranças, dessa vez *mnémé* (Ricoeur, p. 113), que assolam a voz narrativa que irrompem (Sarlo, p. 80). Debaixo de um chuva, a personagem-narradora adulta é acometida de lágrimas de banzo em que vai rememorando uma bacia grande de latão: “onde boiavam por sua vez, na espuma de sabão grosso [...]” (Silveira, p. 37), o retorno à infância é interrompido pelo chamado do filho pedindo leite, a narradora quer *aláfia*, alegria em Nagô, mas o que resta é banzo. A jacuba rememora Ancestrais: “mestre Cacildo, seu Benedito das Traíras, dona Antônia do Jererê e o velho pai [...]” (Silveira, p. 39), mas o banzo aperta nas lembranças da mãe madrugadeira engrossando a jacuba de café preto substituindo o pão em falta. Por fim, as lembranças de Mãe Bernarda de Ogum, batuqueira, com os axós de Ogum. É o pai quem chama as crianças para verem e participarem do Batuque:

Estava no pátio da frente, calçando botas alvíssimas, vestindo bombacha vermelha, túnica verde, capacete prateada na cabeça micoca e trazia uma espada brilhante atravessada na cintura. Fazia reverência defronte uma casa pintada de vermelho, rodopiando. Alçou a espada para o ar e entrou em casa, dançando, guerreando com o vácuo da noite (Silveira, p. 41).

De axós na cor do Orixá, verde e vermelho, ocupado com Ogum, o Orixá mítico das batalhas, o corpo da mulher negra carrega a Ancestralidade em que, cumprimentando Bará, na casa pintada de vermelha no pátio, encerra as lembranças de Banzo. O Batuque é rememorado por Helena do Sul no dia de São Jorge, sincretismo gaúcho de Ogum, em que a imagem de Bernarda é acesa como chama que arde e engendra o banzo.

Retornando ao Tipuana, a figura da diretora Izolda muito atuante a faz confundir-se com a escola fazendo-a, inclusive, sonhar com possíveis represálias de organizações criminosas que começavam a surgir. Em um desses sonhos, viu a escola pegando fogo em resposta à suspensão das aulas de Educação Física na turma de um dos protegidos de uma da gangue da piteira. Assim, com medo de perder a

documentação da escola cria dois diários: “Ocorrências Significativas” e “Ocorrências- Cuidado!”, dois enormes cadernos que carregava com ela no retorno à sua casa.

Nas sextas-feiras, Izolda Maria deixava o Beco do Padre, descia quase toda a Jacarandá, enveredada pela vila Santa Anastácia que lá morava vovó Moça, sempre com o fogareiro aceso, em caso de precisão urgente de brasa para colocar entre os fios da tesoura e retirar “olho gordo” de alguém (Silveira, p. 43).

Izolda Maria é orientada a partilhar o peso das memórias acumuladas, buscando apoio no interior da própria escola, gesto que sinaliza a impossibilidade de sustentar, de modo solitário, o fardo da experiência coletiva. A esse movimento soma-se a presença de um vaso de arruda (*Ruta graveolens*) sobre sua mesa, elemento que articula cuidado simbólico, proteção espiritual e saberes ancestrais, inscrevendo no cotidiano institucional práticas que escapam à racionalidade burocrática. O sonho recorrente em que a escola é destruída intensifica essa carga simbólica e estabelece um diálogo intertextual com a cena da explosão da escola em *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia (1863-1895), imagem clássica da literatura brasileira que associa a instituição escolar à falência moral e à violência estrutural. Em *Tipuana*, contudo, a ameaça de destruição não resulta apenas do colapso interno da instituição, mas da pressão contínua exercida pelas condições sociais que atravessam o espaço periférico.

É nesse contexto de registro e contenção da memória que surge Lovana Gondo de Mendonça, bisneta de Inocência Gondo de Mendonça, em busca de material para uma tese ainda sem tema definido. Sua chegada desloca Izolda da posição exclusiva de guardiã do arquivo, obrigando-a a negociar o compartilhamento das lembranças recolhidas. A relutância inicial da diretora em dividir tais registros reflete a consciência de que essas memórias não são neutras nem facilmente transmissíveis, pois condensam dores, violências e expectativas frustradas. A figura de Nenê, já agonizante, assume então valor metafórico ao representar a própria esperança dos moradores do Morro do Nenê — “enlouquecia, agonizava, mas não morria [...]” (Silveira, p. 45) —, imagem que sintetiza a persistência de um projeto coletivo que resiste apesar da repressão e do abandono.

Diante da indecisão quanto ao recorte das lembranças, Lovana seleciona algumas memórias consideradas “mais ou menos”, expressão que ecoa o equilíbrio buscado por Izolda diante do excesso de acontecimentos a serem narrados. A partir dessa escolha, as memórias da escola passam a se revelar ao leitor por meio dos dois

cadernos organizados pela diretora — *Ocorrências Significativas* e *Ocorrências – Cuidado!* —, configurando um verdadeiro mosaico mnemônico. Esse arquivo fragmentado transforma o Tipuana em cenário e sujeito da memória, reunindo experiências vividas dentro e fora da escola e convertendo o espaço ficcional em alegoria do registro das vivências marginalizadas. É a partir desse ponto que a narrativa abandona a linearidade e se estrutura como constelação de lembranças, abrindo caminho para a análise das memórias que atravessam a novela.

A primeira memória registrada por Izolda Maria emerge sob a forma de um sonho-pesadelo, no qual a escola se apresenta como um edifício de tijolos cercado por grades, assumindo a feição de uma verdadeira escola-prisão. A imagem construída é sufocante: os olhos curiosos dos alunos espreitam por entre as frestas de ferro, os corpos avançam por corredores afunilados e gelados, e a alimentação é distribuída por uma abertura mínima, por onde passam apenas um prato e uma caneca. Embora nomeada como escola, a cena onírica remete diretamente às prisões brasileiras e às instituições de encarceramento juvenil — como a fundação CASA ou a FASE, antigas FEBEM —, espaços historicamente destinados ao confinamento de corpos negros e pobres. Nesse sentido, o pesadelo opera como condensação simbólica de uma experiência social traumática, em que a instituição educativa se confunde com dispositivos de controle e punição.

À luz das reflexões de Jeanne Marie Gagnebin (p. 120), o sonho não deve ser lido como fuga da realidade, mas como forma de testemunho indireto, no qual a memória retorna sob imagens fragmentadas e perturbadoras, exigindo do sujeito narrador um gesto ético de escuta e registro. Trata-se de uma lembrança que não se organiza segundo a linearidade factual, mas que emerge como resto traumático, evidenciando aquilo que resiste à simbolização plena. A interrupção do pesadelo pelo som do carnaval — com a entrada dos alunos ainda marcados pelo brilho dos desfiles das escolas de samba — instaura uma ruptura significativa: a festa popular irrompe como força vital e coletiva que tensiona a lógica do encarceramento, reinscrevendo no espaço escolar uma memória de alegria, pertencimento e resistência cultural.

Essa oscilação entre claustro e festa pode ser compreendida, ainda, à luz de Paul Ricoeur (p. 75), para quem a memória (*mnémê*) não é mera recuperação do passado, mas um processo ativo de rememoração atravessado por conflitos, esquecimentos e reelaborações. O sonho-pesadelo de Izolda não reconstrói um evento específico, mas elabora simbolicamente a experiência reiterada de violência institucional, enquanto o carnaval atua como contra-imagem, permitindo que a lembrança se reconfigure e não se fixe apenas no trauma. O espaço ficcional do Tipuana, assim, transforma-se em palco de disputas entre diferentes regimes de memória: o da repressão e o da celebração coletiva.

Os capítulos subsequentes aprofundam essa dinâmica ao apresentar memórias que, embora inscritas no pacto ficcional, aproximam-se de modo inquietante da realidade social, evidenciando que a ficção, nesse contexto, apenas organiza narrativamente violências já existentes. Pedofilia, agressões, suicídio, fome, sexualização precoce, gravidez infantil e indignação atravessam os registros de Izolda, compondo um arquivo de experiências extremas. O relato da ausência da aluna Anita, por exemplo, desloca qualquer expectativa de banalidade escolar quando se revela que “[n]a frente de todos os coleguinhas, a menina falou que estava cansada de tanto abrir as pernas para o pai [...]” (Silveira, p. 49). A reação da criança — que pede desculpas à professora sem compreender plenamente a violência sofrida — evidencia a naturalização do abuso e a falência das instâncias de proteção, expondo a escola como espaço que acolhe, mas não consegue impedir, a reprodução da violência doméstica.

Essas ocorrências reiteradas confirmam a leitura proposta por Beatriz Sarlo (p. 34), segundo a qual as narrativas do vivido operam como disputas em torno da memória social, trazendo à cena aquilo que frequentemente é silenciado ou deslocado para as margens do discurso público. O silêncio dos meninos infratores diante da diretora, mesmo frente ao esforço de dessilenciamento de Izolda, e a sucessão de faltas — do menino que defecou no pátio ao acusado de portar um revólver calibre 38 — revelam um cotidiano marcado por transgressões que não encontram mediação institucional eficaz. O fato de a arma ser localizada apenas após a saída do grupo e de a intervenção policial não produzir efeitos reforça a sensação de impotência que atravessa o espaço escolar.

Outra memória significativa registrada nos diários diz respeito ao menino trans Marcelo, cuja identidade social é reconhecida no interior do Tipuana, ainda que mantida sob reserva: “Iara queria ser Marcelo, assim registravam no livro de ocorrências. O caso ficava ali dentro, abafado. O Tipuana, impotente, ainda não sabia nem mais ou menos lidar com este detalhe de gênero [...]” (Silveira, p. 52). A escola aparece, aqui, como espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que acolhe e respeita a identidade do aluno, revela seus próprios limites diante de questões que excedem suas ferramentas institucionais. A presença de Julinha Bibelô — aluna que “em vez de frequentar as aulas, preferia a liberdade das ruas, o dinheiro roubado, a cachaça, a prostituição e alguma droga que a própria mãe traficava [...]” (Silveira, p. 53) — radicaliza essa tensão ao expor a escola como lugar de passagem forçada, obrigada a funcionar mesmo sob o medo e a violência cotidiana.

Nesse conjunto de memórias, a novela *Tipuana* apreende-se como alegoria do arquivo das vivências marginalizadas: um espaço em que a escola não é idealizada como redentora, mas apresentada como território frágil, atravessado por traumas sociais que excedem sua capacidade de resolução. Ao registrar essas experiências,

Izolda não apenas narra acontecimentos, mas testemunha, no sentido proposto por Gagnebin (2006), a persistência da violência estrutural e a dificuldade de elaborar coletivamente o trauma. As memórias, organizadas de modo fragmentário e reiterativo, materializam aquilo que Ricoeur (p. 185) identifica como o trabalho incessante da lembrança, enquanto Sarlo (p. 46) permite compreender esses registros como intervenção crítica no campo da memória social, tornando visível aquilo que costuma permanecer à margem das narrativas oficiais.

A dor, em *Tipuana*, não se apresenta como experiência isolada ou individualizada, mas como vivência compartilhada que atravessa corpos, histórias e relações comunitárias, configurando aquilo que Vilma Piedade (p. 25) conceitua como *dororidade*: uma dor coletiva, historicamente produzida pelo racismo, pelo sexismo e pela pobreza, que se reconhece no outro e se transforma em gesto de cuidado, solidariedade e resistência. Essa dor compartilhada não permanece restrita ao campo afetivo, mas se converte em narrativa, fazendo da escrita um espaço de elaboração do vivido. Nesse sentido, *Tipuana* inscreve-se no horizonte da escrevivência, tal como formulada por Conceição Evaristo (p. 28), ao transformar experiências de sofrimento em matéria literária atravessada pela memória, pelo corpo e pela responsabilidade ética de narrar. É sob esse regime sensível e político que se organizam os capítulos dedicados ao sofrimento, à violência e às estratégias de sobrevivência no Morro do Nenê e na escola Tipuana.

A tentativa de suicídio de Luciana, revelada gradualmente no capítulo dedicado ao painel comemorativo do Dia dos Namorados, inaugura esse movimento narrativo. O tom inicialmente misterioso acompanha a descoberta de que a aluna teria se lançado de um ponto elevado próximo à caixa d'água da escola, após receber um bilhete de desamor de Jonas. A iniciativa da professora Darlete — criar um painel para evocar o amor — transforma-se, paradoxalmente, em gatilho para a intervenção das autoridades, representadas pela figura do homem de terno que recolhe os depoimentos dos alunos. No entanto, a resposta da comunidade escolar não se limita à racionalidade institucional: crianças intercedem simultaneamente a Jesus Cristo, aos pretos-velhos, aos santos católicos, a Oxalá e ao médico Bezerra de Menezes, configurando um espaço laico e plural que acolhe múltiplas espiritualidades como formas legítimas de enfrentamento da dor. Essa cena evidencia uma ética do cuidado que não busca culpados, mas acolhimento, ainda que Darlete, tomada pelo sofrimento, atribua à escola a responsabilidade pelo ocorrido.

Essa rede de dores se amplia nos registros de Izolda Maria, cuja escrita recolhe histórias de fome, abandono e violência, compondo um arquivo sensível das vivências marginalizadas. A fome, compreendida como forma contemporânea de escravização, atravessa o cotidiano escolar quando a professora Dona Prince, recém-



chegada ao Tipuana, se assusta com a fraqueza de Verônica e intercede para que lhe seja servida uma refeição, estendida também aos irmãos. Rapidamente se percebe que Verônica não pertence apenas a uma família numerosa, mas a uma verdadeira irmandade de crianças famintas, para as quais a escola representa, muitas vezes, a única possibilidade de alimentação. A resposta institucional — manter as panelas em funcionamento de janeiro a dezembro — materializa a dororidade como prática concreta de sobrevivência coletiva, ao mesmo tempo em que a escrevivência transforma essa experiência em narrativa, impedindo que a fome permaneça invisível.

Outros episódios reforçam essa dimensão ética da dor compartilhada. Da janela da diretoria, Izolda observa uma figueira (*Ficus carica*) infestada de vespas, afastando quem dela se aproximasse. Antes que medidas oficiais sejam tomadas, o aluno Dieguinho resolve a situação por conta própria: “Com estandartes de papelão incandescente atizou fogo no enxame [...]” (Silveira, p. 58). A reação indignada da mãe do menino — “Os caras 'tão' tocando fogo em índio e não dá nada [...]” (Silveira, p. 58) — introduz uma crítica social que rememora, de forma implícita, o assassinato de Galdino Jesus dos Santos (1952-1997), queimado vivo em Brasília enquanto reivindicava a demarcação de terras indígenas. A dor indígena, evocada de modo indireto, entrelaça-se à dor negra e periférica, ampliando o campo da dororidade e revelando como a escrevivência articula diferentes camadas de violência histórica em uma mesma tessitura narrativa.

As narrativas de sofrimento são temporariamente interrompidas pelo capítulo “Exigências”, marcado pela chegada da sala de informática ao Tipuana. A alegria de Izolda diante da instalação tecnológica contrasta com sua afirmação de que a escola ainda não incendiara por intercessão de Santa Anastácia — não a santa canonizada de Sirmio, mas a figura popular da Escrava Anastácia, símbolo de uma santidade negra não oficial. A imagem da mulher negra com máscara de flandres, instrumento de silenciamento colonial, opera como alegoria potente: mesmo privada da voz, Anastácia realiza milagres de libertação. Sob esse signo, a informática adentra a escola como promessa de visibilidade e inclusão, ainda que a cobertura midiática enfatize a carência da instituição, ferindo a dignidade dos alunos e revelando as ambiguidades do reconhecimento público.

O preconceito reaparece de forma contundente nos capítulos seguintes. No desfile do Morro do Nenê, um boneco de cetim preto quase é destruído pelos balizas, sendo salvo pela intervenção dos professores. Já no episódio envolvendo Seu Neguinho, mestre de bateria homenageado pela cidade, a exclusão simbólica se repete quando um grupo de alunas do Tipuana, preparado para discursar, é ignorado pela cerimônia oficial. A reação das meninas — puxar a toalha do coquetel,

quebrar os objetos e ler o discurso ensaiado — explicita a tensão entre transgressão e justiça: o gesto é lido como violento, enquanto a violência maior permanece sendo o silenciamento imposto a corpos negros e periféricos. Aqui, a dororidade manifesta-se como indignação compartilhada, e a escrevivência converte esse gesto em narrativa que denuncia a desigualdade dos regimes de fala.

Em “Ato de fé”, o espaço da escola se expande para o território do Morro, onde um ato cívico ressignifica a independência do Brasil. Música, rap, pagode de protesto e um jogral coletivo compõem uma celebração que culmina na apresentação de uma bandeira nacional bordada com arroz, feijão, farinha e miolo de pão, em homenagem a Herbert José de Sousa (Betinho) e à Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida. A cena reafirma a dororidade como projeto político e a escrevivência como prática de inscrição simbólica da luta contra a fome, transformando o ato cívico em espaço de memória e reivindicação.

Essa ética do cuidado reaparece de modo decisivo no enfrentamento das violências ocorridas durante o recreio. Diante da tentativa de estupro de Berenice por colegas mais velhos — “oito meninos [...] tentavam estuprar a Berenice [...]” (Silveira 66) —, Izolda recorre à ancestralidade como fonte de solução. Em sonho, recebe a visita de Cosme e Damião, entidades infantis na Umbanda, que lhe indicam o caminho: no dia seguinte, a diretora chega à escola com um caminhão de brinquedos — “jogo de xadrez, uma centena de bolas coloridas, jogo de varetas, cornetas, pipas, chocalhos [...]” (Silveira 67). A resposta não elimina completamente a violência, mas cria fissuras no cotidiano marcado pelo trauma, convertendo cuidado em ação concreta e narrativa em possibilidade de proteção.

A trajetória de Berenice, marcada pela hipersexualização precoce e pela circulação em espaços permissivos como o Inferninho do Tita, condensa de modo trágico as múltiplas faces da dor negra infantil. A tentativa de Izolda de fechar o estabelecimento revela os limites da ação individual diante de uma estrutura social que naturaliza a exploração sexual e o abandono. Ainda assim, pequenos gestos — como os chás de bebê promovidos pela professora Lucimara — reinscrevem o cuidado coletivo como possibilidade de permanência e proteção, reafirmando a dororidade como prática cotidiana e a escrevivência como gesto de não apagamento.

Assim, *Tipuana* constrói, por meio dessas narrativas entrelaçadas, uma alegoria da dororidade inscrita pela escrevivência: um espaço em que a dor não paralisa, mas convoca o coletivo; não isola, mas reconhece; não silencia, mas insiste em transformar sofrimento em memória, ética e ação compartilhada.

Os dois capítulos subsequentes, “Carne de porco” e “Nas palavras do menino” são protagonizados por um trio de professores do Tipuana: Carolina

Dorneles, Rosi Morena e Andreia de Lima Catavento. No primeiro capítulo, as professoras encontram, no ônibus, a mãe de um dos alunos da escola, aluno esse que apresentava bastante dificuldade na aprendizagem da leitura, Edson. No ônibus, repleto de mães carregando seus filhos ao colo, as professoras vão analisando seus futuros alunos e as famílias a que pertencem. Em um desses encontros, Rosi Morena dialoga com Marisa, a mãe de Edson, cujo pai era surdo-mudo, marceneiro de mão cheia e, assim, a mulher falava pelos dois. Sabemos, então, dos esforços da professora com aula de reforço, exercícios, mudança de metodologia que começavam a surtir efeito: o aluno começa a ler. Mas, na cabeça da mãe o motivo era outro: “Foi Deus que me levou para outra Igreja onde não proibem a carne de porco. Depois que o guri começou a comer carne de porco, como desenvolveu [...]” (Silveira, p. 71). Já, “Nas palavras do menino”, as professoras estão indo em direção à escola quando são abordadas por um menino que pergunta se elas são professoras, um pouco assustadas com o decorrer do diálogo, as três respondem que sim e, para surpresa o menino responde: “— Meus parabéns!” (Silveira, p. 73).

No encerramento da novela, o capítulo “Ata ordinária” descreve a reeleição de Izolda Maria como diretora do Tipuana, realizada em trinta e um de outubro, data simbólica — o Dia das Bruxas — que, longe de funcionar apenas como referência folclórica, aciona um campo alegórico decisivo. Fugindo das bruxas, Izolda recebe o conselho de Inocêncio Gondo de Mendonça, o Nenê, já falecido e, portanto, convertido em Ancestral. A mensagem, canalizada para além da materialidade da vida, desloca a narrativa para o plano da ancestralidade como instância de orientação ética e política. Nenê alerta que, além das bruxas — entidades tradicionalmente associadas à desordem —, seria necessário vigiar os palhaços, aqueles que “dormiam indiferentes ao que se passava na Escola, a fim de juntarem-se ao grupo para tornar a caminhada mais alegre e segura [...]” (Silveira, p. 77). Izolda reconhece o perigo dessa falsa alegria e inicia uma oração pedindo proteção contra os palhaços mal-intencionados, isto é, contra os sujeitos e discursos que se aproximam do espaço escolar apenas para instrumentalizá-lo ou destruí-lo.

O capítulo se encerra com a paródia do Credo católico, gesto que sintetiza o projeto estético e político da novela. Ao afirmar “Cremos no espírito santo do Operário, no futebol, no copo de cerveja, na remissão da Fome dos desvelados, no churrasco, no feijão, na Esperança eterna, no samba do carnaval, na salvação das Crianças, na força do Amor” (Silveira, p. 78), a narrativa desloca o sagrado para o cotidiano popular, convertendo práticas ordinárias em valores éticos e reafirmando a centralidade da vida coletiva como fundamento de resistência. A fé, aqui, não se ancora em dogmas transcendentais, mas em experiências concretas de sobrevivência, alegria e partilha.

Nesse sentido, *Tipuana* (1997) se afirma, como a própria autora sugere, no limiar da realidade. O Morro do Nenê poderia ser qualquer outro morro formado por famílias em busca de melhores condições de emprego, moradia, transporte, alimentação e acesso a direitos fundamentais que permanecem, muitas vezes, restritos ao plano constitucional. Do mesmo modo, a escola Tipuana, enquanto espaço ficcional, condensa as características recorrentes de instituições situadas em contextos periféricos: roubos, invasões, depredações e estigmatização midiática, práticas que produzem narrativas de marginalização e silenciam as potências dos alunos, frequentemente relegados a subempregos, subcursos e a um submundo social que pesa sobre seus corpos.

Izolda Maria, a “Negona”, emerge como a grande depositária da memória da escola e do Morro. Ela é a historiadora do espaço periférico, aquela que recupera nomes, fatos e violências, recusando o apagamento e a naturalização do sofrimento. Descendente simbólica de Nenê e herdeira do sonho utópico de um mundo minimamente justo — que atravessa figuras como Maria Lúcia Ferreira e Vovó Moça, da distante Panela do Candal —, Izolda carrega o peso dos diários posteriormente organizados por Lovana. Sua escrita e sua escuta constituem um gesto de escrevivência, no qual memória, corpo e palavra se entrelaçam para transformar a dor em narrativa e a narrativa em forma de resistência.

A novela recusa qualquer acomodação no “mais ou menos”. Ao contrário, “corta como gilete”, fazendo sangrar a humanidade do leitor: no estupro de Anita pelo pai; no revólver calibre 38 esquecido no sofá da diretoria; na opressão vivida pelo menino trans Marcelo; na trajetória de Julinha Bibelô; na tentativa de suicídio de Luciana por desamor; na irmandade faminta de Verônica; na hipersexualização precoce de Berenice. Essas estórias e histórias compõem um arquivo sensível das vivências marginalizadas, no qual a dor não é estetizada nem atenuada, mas exposta como ferida aberta da experiência social brasileira.

### Considerações finais

A análise da novela *Tipuana* (1997), de Maria Helena Vargas da Silveira, permitiu compreender a obra como uma construção alegórica do espaço periférico e da escola pública enquanto territórios atravessados por memória, violência e resistência coletiva. O Morro do Nenê, embora ficcional, projeta-se como um microcosmo de experiências sociais recorrentes no Brasil e na América Latina, marcadas pela precarização da vida, pela racialização da pobreza e pela negação sistemática de direitos fundamentais, dimensão que aproxima a novela da tradição da narrativa social latino-americana do século XX.

Ao longo da narrativa, o *Tipuana* deixa de operar apenas como cenário para se constituir como um verdadeiro arquivo sensível das vivências marginalizadas. A escola assume a função de espaço de escuta, registro e mediação de conflitos que excedem sua capacidade institucional, revelando, simultaneamente, seus limites e sua potência simbólica. Nesse sentido, a figura de Izolda Maria emerge como eixo estruturante da narrativa, assumindo o papel de guardiã da memória coletiva, em consonância com a compreensão do testemunho como gesto ético de observação, escuta e responsabilidade frente à dor histórica, conforme problematiza Gagnebin (p. 12).

A leitura da obra à luz do conceito de dororidade, tal como formulado por Piedade (p. 35), evidenciou que a dor, em *Tipuana*, não é individualizada nem privatizada, mas partilhada e reconhecida como experiência histórica comum. As violências narradas — abuso sexual infantil, fome, racismo, silenciamento institucional, hipersexualização precoce e abandono — configuram-se como manifestações reiteradas de uma estrutura social desigual. A dororidade, nesse contexto, não se limita à dimensão afetiva, mas se converte em ética do cuidado e em prática coletiva de enfrentamento da violência, ainda que marcada por limites e contradições.

Articulada a esse movimento, a noção de escrevivência, conforme proposta por Evaristo (p. 29), mostrou-se fundamental para compreender o gesto narrativo de Helena do Sul. A escrita da autora reinscreve experiências historicamente silenciadas no campo literário, transformando memória, corpo e dor em linguagem. Trata-se de uma escrita que não busca a conciliação nem a atenuação do conflito, mas assume o risco de narrar aquilo que fere, expondo o leitor a uma experiência estética atravessada pela violência social e exigindo dele um posicionamento ético diante do texto.

Essa articulação entre dororidade (Piedade, p. 43) e escrevivência (Evaristo, p. 30) permite compreender *Tipuana* como uma narrativa em que a dor compartilhada encontra na escrita um meio de circulação, elaboração e resistência simbólica. A novela constrói, assim, um arquivo narrativo no qual a memória não se organiza de forma linear ou pacificada, mas como constelação de experiências fragmentadas, em consonância com a compreensão da memória como processo ativo de rememoração e reelaboração proposta por Ricoeur (p. 105), bem como com as reflexões de Sarlo (p. 89) acerca das disputas em torno das narrativas do vivido e da memória social.

Nesse sentido, *Tipuana* ocupa um lugar singular na tradição da novela social brasileira do século XX. Embora dialogue com problemáticas centrais da literatura latino-americana — como a violência estrutural, a marginalidade urbana, a



precarização da educação pública e a resistência cultural —, a obra permanece amplamente ausente dos circuitos críticos e editoriais que consolidaram o cânone nacional e continental. Tal ausência não decorre de fragilidade estética, mas de mecanismos de silenciamento que atravessam autorias femininas, negras e produções situadas fora dos grandes centros de legitimação cultural.

Ao evidenciar essas ausências e correspondências, o presente artigo buscou contribuir para a ampliação do mapa da literatura brasileira no contexto latino-americano, reafirmando a necessidade de revisitar obras e autoras relegadas às margens da historiografia literária. *Tipuana* (1997), ao articular espaço ficcional, memória, dororidade e escrevivência, revela-se não apenas como narrativa de denúncia, mas como gesto de inscrição simbólica de vidas que insistem em existir, resistir e narrar-se. Recolocar essa obra em circulação crítica constitui, portanto, um ato de justiça literária e histórica.

### Referências

Evaristo, Conceição. “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.” *Scripta*, vol. 9, n. 18, 2005, pp. 17-31.

Gagnebin, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo, Editora 34, 2006.

Kilomba, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira, Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

Piedade, Vilma. *Dororidade*. São Paulo, Nós, 2017.

Ricoeur, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François e outros, Campinas, Editora da Unicamp, 2007.

Sarlo, Beatriz. *Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar, São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

Silveira, Maria Helena Vargas da. *Tipuana*. Porto Alegre, Rainha Ginga, 1997.