Anais X Encontro Tricordiano de Linguística e Literatura
Ano 2020



“Retrato de uma mulher” (Jeanne Rhéaume)

Realização

ISSN: 2594-6536

Organização
Cilene Margarete Pereira
Luciano Marcos Dias Cavalcanti

Revisão final
Cilene Margarete Pereira
Luciano Marcos Dias Cavalcanti

Comissão científica
Altamir Célio de Andrade (CES-JF)
Ana Paula Teixeira Porto (URI)
Cilene Margarete Pereira (UninCor)
Juliana Gervason (CES-JF)
Luana Teixeira Porto (URI)
Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UNICAMP)
Thayse Figueira Guimarães (UFGD)
Terezinha Richartz Santana (UninCor)
Vera Lúcia Rodella Abriata (UNIFRAN)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
Cilene Margarete Pereira
Luciano Marcos Dias Cavalcanti 6

MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: CONTRIBUIÇÕES DO VIDEOCLIPE MUSICAL NA FORMAÇÃO DE LEITORES
Ana Paula Domingos Baladeli (UFJ) 7

QUE CORPO É ESSE? PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Andréa Pereira Martins Vinhas (UninCor)
Cilene Margarete Pereira (UninCor) 14

PLURILINGUISMO E DIALOGISMO NO PERFIL *FUNKEIROS CULTS*, DO INSTAGRAM
Assunção Aparecida Laia Cristovão (UNIFRAN) 23

INCLUSÃO DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS MEDIANTE A PANDEMIA COM ÊNFASE NO MUNICÍPIO DE VARGINHA
Larissa Alvarenga de Souza (UNIS)
Terezinha Richartz (UNIS).....32

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS CONCEPÇÕES E NAS PRÁTICAS DE UMA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA
Marcelo de Castro (UFMG).....41

ESCOLA E IDEOLOGIA DE GÊNERO: A INFLUÊNCIA DO DOCUMENTO *AMORIS LAETITIA* E DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO
Maria Amélia da Paixão de Oliveira (UninCor)
Terezinha Richartz (UninCor).....50

O REBAIXAMENTO SOCIAL E POLÍTICO DE POBRES E AS VIOLÊNCIAS EM "OS PANDAS NÃO TÊM VERGONHA", DE FERNANDO BONASSI
Flávia Luciano Santos (UninCor-PMTC).....57

AS INFLUÊNCIAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESCOLHA PROFISSIONAL DE HOMENS E MULHERES
Mariana Borges Martins (UNIS)
Terezinha Richartz (UNIS).....66

O *RAP* COMO (RE)EXISTÊNCIA: OFICINA SABERES DA PERIFERIA
Jonas de Souza Gonsalgo (UninCor)
Cilene Margarete Pereira (UninCor) 75

ISSN: 2594-6536

"ASSENTAMENTO" E "LEVANTADOS DO CHÃO", DE CHICO BUARQUE: A TERRA NEGADA
Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UNICAMP) 83

EXCLUSÃO SOCIAL E VIOLÊNCIA EM "VOLTE OUTRO DIA", DE MARCELINO FREIRE
Vanessa Marlene Mendes (UninCor)
Cilene Margarete Pereira (UninCor) 91

A EMERGÊNCIA DA SUBJETIVIDADE NA LEITURA E NA ESCRITA, DAS ASSOCIAÇÕES INTERTEXTUAIS À PRODUÇÃO DE PARÓDIAS
Katia Arilha Fiorentino Nanci (USP) 98

CONHECIMENTO TEÓRICO E EXPERIÊNCIA SUBJETIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM LETRAS
Sheila Oliveira Lima (UEL) 107

O GÊNERO FANCLIPE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS
Taísa Rita Ragi (UFLA)
Teciene Cássia de Souza (UFLA)
Helena Maria Ferreira (UFLA) 115

O DIÁRIO DA TARDE: UM CONSTRUTOR DA IDENTIDADE DE ILHÉUS E REGIÃO DO CACAU
Antonio Valter Santos Barreto (SEC-BA/UESC) 125

"UM TRISTE 'SLOGAN"
Maria Beatris do Nascimento Junqueira (UninCor-PMTC) 133

NOMES, VIDAS E FICÇÕES DAS AUSÊNCIAS, DAS FALTAS E DOS APAGAMENTOS: GRAFIAS COMPARATISTAS EM MIL ROSAS ROUBADAS E EM ORLANDO
Pedro Henrique Alves de Medeiros (UFMS/NECC) 141

LATINIDADE CRÍTICO-CONCEITUAL: CAMINHOS PARA (DES)BRITANIZAR NOS ENTRE-LUGARES LATINO-AMERICANOS
Fábio do Vale (UFMS/NECC) 150

A MEMÓRIA COMO GUERRA: AS RUÍNAS DA GUERRA COLONIAL PORTUGUESA EM ANTÓNIO LOBO ANTUNES E EM JOÃO DE MELO
Karol Sousa Bernardes (UFLA) 158

AS PROTAGONISTAS INEPTAS DE ALBERTO MORAVIA
Sérgio Gabriel Muknicka (UNESP) 166

AS NOVAS CARTAS PORTUGUESAS E O ESTADO NOVO EM PORTUGAL
Lisa Galvão Elisei (UFLA) 175

ISSN: 2594-6536

O MARAVILHOSO NAS MIL E UMA NOITES
Sarita Erthal (UFRJ) 182

O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA COMPARATIVA DOS JORNAIS ONLINE O TEMPO E ESTADO DE MINAS
Viviane Ruiz Potma Gonçalves (UninCor-PMTC) 191

DO BRASIL A CABO VERDE: UMA LEITURA DA POESIA DE MANUEL BANDEIRA
Vítor Hugo da Silva (FAPE II) 201

METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA
Terezinha Richartz (UninCor) 210

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NO PROCESSO EDUCATIVO E O VÍNCULO COM A FORMAÇÃO DOCENTE: INCLUSÃO E POSSIBILIDADES
Lavínia Oliveira Silva (UNIS)
Scheilla Guimarães de Oliveira (UNIS) 217

ISSN: 2594-6536

APRESENTAÇÃO

O Encontro Tricordiano de Linguística e Literatura é uma reunião científica anual realizada pelo Departamento de Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), campus de Três Corações – MG. O evento foi criado em 2011, com o objetivo de fomentar a troca de experiências com pesquisadores de outras instituições de ensino superior e de centros de pesquisa de todo o país, sendo, portanto, um evento nacional.

Em sua décima edição, o Encontro Tricordiano de Linguística e Literatura – realizado nos dias 5, 6 e 7 de novembro, de modo virtual devido à pandemia da Covid-19 – contou com quatro cursos e oficinas, dez grupos de trabalho (GTs) e apresentação de mais de cem comunicações de pesquisadores e estudantes de todo o país, além de lançamento de livros.

Estes Anais são compostos por comunicações selecionadas, por meio de avaliação de pares, das apresentadas nos grupos de trabalho (GTs), originárias de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos linguísticos, literários e do ensino, entre trabalhos de graduação, mestrado e doutorado, refletindo questões de interesse das áreas de Letras e Educação.[1]

Cilene Margarete Pereira
Luciano Marcos Dias Cavalcanti

(organizadores)

[1] As ideias expressas nas comunicações e os textos aqui publicados são de responsabilidade de seus autores.

ISSN: 2594-6536

MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: CONTRIBUIÇÕES DO VIDEOCLIPE MUSICAL NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Ana Paula Domingos Baladeli (UFJ)

RESUMO: Na Teoria dos Multiletramentos, a diversidade cultural se apresenta como imperativo de uma sociedade na qual, as multissemioses integram os discursos que compõem textos multimodais. No ensino de línguas, o uso de textos multimodais ou verbo-visuais favorece novas práticas de letramento e o reconhecimento das ideologias subjacentes às multissemioses. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de um projeto de extensão realizado com professores de Língua Inglesa com foco na formação para os multiletramentos. Para tanto, foram selecionados videoclipes musicais a partir dos quais foram propostas atividades para leitura, escrita e análise linguística em Língua Inglesa. Os resultados indicaram que o uso pedagógico do videoclipe musical pode transcender os conteúdos da disciplina de Língua Inglesa, visto que se inter-relaciona a outros conteúdos escolares. Ao propor a leitura de imagens e a discussão a partir da multimodalidade de um videoclipe musical, o aluno tem a oportunidade de realizar leituras por diferentes perspectivas. Por fim, indicaram ainda que a inserção de textos multimodais como objetos de leitura requer planejamento e adequação da metodologia a fim e que os conteúdos ensináveis da língua sejam beneficiados com o recurso da multimodalidade.
PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade, Leitura, Língua Inglesa, videoclipe musical.

A Teoria dos Multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2015) representa uma alternativa formativa para o ensino de línguas, visto que se coaduna à prática da leitura crítica em diferentes mídias e suportes. No ensino de línguas, o uso de músicas e videoclipes musicais pode ampliar as oportunidades de aprendizagem do idioma, favorecendo a leitura de imagens, o estudo de vocabulário, de pronúncia e a ampliação de repertório linguístico e cultural.

O uso pedagógico de recursos audiovisuais tem acompanhado a evolução das pesquisas no ensino de línguas estrangeiras. Em específico, no que se refere à formação de professores, a diversidade de textos e de suportes desenvolvidos na contemporaneidade tem evidenciado a hibridização de linguagens e desafiado a formação de leitores com habilidades para interpretar criticamente discursos audiovisuais (COPE e KALANTZIS, 2015; BRASIL, 2017).

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de um projeto de extensão realizado com professores de Língua Inglesa com foco na formação para os multiletramentos. Para tanto, foram selecionados videoclipes musicais a partir dos quais foram propostas atividades para leitura, escrita em Língua Inglesa. Os resultados indicaram que o uso pedagógico do videoclipe musical pode transcender os conteúdos da disciplina de Língua Inglesa, visto que se inter-relaciona a outros conteúdos escolares. Ao propor a leitura de imagens e a discussão a partir da multimodalidade de um videoclipe musical, o aluno tem a oportunidade de realizar leituras por diferentes perspectivas.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, os alunos utilizam um conjunto de estratégias conscientes ou não, que os auxiliam na compreensão, interpretação e avaliação dos textos que lêem. Na prática da escrita, mobilizam seu conhecimento da estrutura das convenções da língua, do gênero textual, cotejando ao repertório cultural que dispõem sobre o tema, aliando aos propósitos discursivos do texto.

Dessa forma, podemos relacionar as práticas de leitura e de escrita como práticas mediadas pelo professor com finalidades estabelecidas, mas também como práticas sociais que,

ISSN: 2594-6536

inserem os alunos em práticas de letramentos na língua estrangeira que está estudando. Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento que norteia o ensino das disciplinas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), o eixo da leitura deve contemplar "[...] práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação" (BRASIL, 2017, p. 248). O referido documento sugere que o eixo da leitura deve favorecer o contato do aluno com a diversidade de textos e de abordagens.

Assim, o uso do gênero música e do videoclipe musical pode ampliar as oportunidades de aprendizagem do idioma, favorecendo a leitura de imagens, o estudo de vocabulário, de pronúncia e o enriquecimento de repertório linguístico e cultural, além de favorecer na concentração e leitura imagética. O videoclipe musical, gênero de fácil acesso em plataformas de vídeo e mídias sociais, pode ser inserido nas aulas da Educação Básica, a fim de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem de Língua Inglesa, conhecimento da diversidade cultural e linguística, mas também sobre a composição de narrativas audiovisual.

A música já faz parte das práticas de letramento dos jovens, motivadas pelo interesse, gosto pessoal e finalidade de entretenimento, consequentemente, o videoclipe musical pode representar um elo entre os letramentos praticados fora da escola com os letramentos escolares. O gênero como recurso pedagógico pode também despertar variadas reações, sentimentos, motivações e frustrações nos alunos, por essa razão, a mediação do professor é essencial durante as atividades.

As pesquisas fundamentadas na Teoria dos Multiletramentos (BAGULEY, PULLEN e SHORT, 2010; COPE e KALANTZIS, 2015) apresentam duas dimensões, a primeira (letramentos múltiplos) relacionada à forma particular como os diferentes grupos sociais se apropriam e valorizam as práticas de escrita e de leitura; a segunda (multiletramentos) diz respeito às multissemioses de textos multimodais. A segunda dimensão nos possibilita refletir sobre a função enunciativa de textos multimodais e seus impactos no ensino de língua estrangeira, porém não se limita a ele, uma vez que, os multiletramentos coadunam-se a práticas transdisciplinares favorecendo a ampliação dos estudos a diferentes áreas do conhecimento.

A multimodalidade efetiva de forma orgânica, a integração de imagens, signos, áudio, cores, contornos e nuances no texto que também precisam ser interpretados como parte do discurso, dado que influenciou nossa escolha pelo gênero videoclipe musical (SIGNORINI, 2012; WARNER e DUPUY, 2017). Embora a função do gênero seja primeiramente mercadológica, na divulgação/publicização do trabalho fonográfico/álbum do cantor/banda, a música representa elemento significativo da cultura popular estando presente em diferentes suportes e mídia, sendo, portanto, de fácil acesso.

Serafini (2011); McClain (2016); Bull e Anstey (2019); Herrero (2019); Baladeli (2020) argumentam que, com a hibridização dos códigos visuais, sonoros e demais efeitos desencadeados pela sofisticação e ampliação de mídias, a experiência do espectador/interlocutor é alterada diante da demanda cognitiva para a leitura. Logo, desenvolver habilidades para de multiletramentos pressupõe familiaridade com textos em diferentes formatos.

> Para formar para os multiletramentos é necessário considerar a centralidade que a multimodalidade ocupa na constituição de textos, sobretudo, os efeitos no processo de produção de significados. Logo, os suportes, recursos que medeiam o acesso do leitor e o texto também precisam ser considerados como influenciador no processo de leitura (BALADELI, 2020, p.45).

ISSN: 2594-6536

A diversidade de textos e de suportes, tem evidenciado a hibridização de linguagens, o que desafia a formação de leitores críticos de textos verbo-visuais na aula de Língua Inglesa. Para Lemke (2006), o audiovisual derivado da televisão não é menos produto da cultura letrada do que os textos impressos, pois ambos requerem postura crítica do leitor. Segundo McClain (2016), os vídeos representam a cultura popular e, como são produzidos com recursos de produção cada vez mais sofisticados, merecem atenção como objetos de leitura e não apenas como produtos para entretenimento.

Nesse sentido, o videoclipe musical, pode contribuir para o engajamento do aluno durante as atividades, estimular a imaginação e criatividade, favorecer a leitura por diferentes perspectivas. Pode ainda, despertar variadas reações, motivações e frustrações nos alunos, por essa razão, a mediação do professor é essencial. Os códigos visuais e sonoros e demais efeitos desencadeados na experiência do interlocutor com o audiovisual, são relevantes para compreender as formas particulares com que os alunos processam os conteúdos (BULL e ANSTEY, 2019).

As vantagens do gênero videoclipe musical vão além, na medida em que, perpassa o acesso facilitado, sua curta duração favorece a exibição várias vezes na aula com diferentes abordagens. Além disso, o uso do vídeo em sala de aula é vantajoso, pois, provoca sensações do espectador, torna a aprendizagem lúdica, aumenta a compreensão e a capacidade de memória, contribui para a imaginação e estimula a memória visual dos alunos.

A Teoria dos Multiletramentos como subsídio para o ensino de Língua Inglesa, parte da concepção de que os letramentos variam em tipos e níveis (COPE e KALANTZIS, 2015). A partir disso, o ensino precisa estar direcionado às novas práticas de letramento nas quais; seja possível a identificação de intencionalidades no texto multimodal, o reconhecimento do papel da linguagem não verbal na composição do texto e a leitura crítica em face da combinação de elementos verbo-visuais.

Ao desenvolver habilidades de leitura crítica de textos multimodais, o aluno poderá expandir sua atuação aplicando as estratégias que praticou em sala de aula para situações em seu cotidiano. Em outras palavras, as habilidades e estratégias praticadas na escola subsidiariam a atuação do aluno nos diversos letramentos pratica na sociedade, o que contribuiria para sua formação também como cidadão.

O presente relato apresenta os resultados do projeto de extensão – Laboratório dos multiletramentos: explorando o videoclipe musical no ensino de línguas, realizado durante o ano de 2019 no interior de Goiás. O objetivo do projeto foi promover a formação para os multiletramentos a partir da elaboração de atividades para o ensino de Língua Inglesa com o uso de videoclipe musical. Participaram do projeto 05 professores, sendo 04 (quatro) acadêmicos do curso de Letras Inglês e 01 (uma) professora de Inglês da rede estadual.

A metodologia incluiu a realização de 12 (doze) encontros quinzenais de 3 (três) horas cada, momento em que se exibiu um videoclipe musical em Língua Inglesa e se propôs um conjunto de atividades para a Educação Básica. Os videoclipes e a sequência de atividades em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, apresentados nos primeiros encontros, foram selecionados/elaborados pela coordenadora, nos encontros subsequentes, os vídeos e as atividades foram propostos pelos próprios participantes.

O projeto possibilitou o uso de estratégias distintas para a exibição dos videoclipes musicais, tais como; levantamento de hipóteses sobre os sentidos do título da música; exibição do videoclipe sem o áudio; biografia dos cantores; levantamento de conhecimento prévio sobre o tema do videoclipe; exibição de fotogramas selecionados do videoclipe; exibição integral do

ISSN: 2594-6536

videoclipe; exibição do videoclipe com pausas sugeridas pelos participantes a partir da letra da canção.

Larsen-Freeman e Anderson (2011) abordam o papel das estratégias de aprendizagem e o uso de materiais autênticos no ensino de língua. Para os pesquisadores, conforme os objetivos da aula e a metodologia adotada pelo professor, os alunos mobilizaram um conjunto de estratégias de aprendizagem, metacognitivas, cognitivas e social/afetivas que dependerão dos recursos, dos propósitos da aula e da instrução do professor. Nessa perspectiva, durante a realização de uma tarefa, que pode ser de pré-leitura de um recurso imagético, os alunos mobilizam estratégias de forma consciente ou não que sustentam sua interpretação.

Destacar a imagem, o título, as fontes, as cores de forma vincular tais semioses ao processo de produção de significado contribui para que o aluno observe que não se tratam de elementos meramente figurativos, que acompanham o texto verbal que se configura como central, mas como parte constituinte do todo, verbal e não verbal equiparados em relevância.

Os videoclipes musicais selecionados como objeto de leitura eram de bandas/cantores de diferentes países, o que favoreceu a identificação de diferenças de sotaque, pesquisa de aspectos culturais e geopolíticos subjacentes aos videoclipes. Nessa perspectiva, para subverter a prática tradicional de exibir o videoclipe na aula de Língua Inglesa como complemento do estudo da letra da música, algumas estratégias foram adotadas. O título da música foi o primeiro termo a ser explorado com os participantes, assim, foi utilizado o mapa mental para o levantamento de hipótese sobre o tema do vídeo. Com essa estratégia foi possível identificar o repertório de vocabulário em Língua Inglesa dos participantes.

Em cada encontro do projeto, uma sequência de atividades prevista para ser aplicada durante 3 ou 4 aulas de 50 minutos foi realizada pelos participantes. Alguns encontros começaram com conversa com os participantes sobre termos que remetessem ao tema do videoclipe, outros, com a exibição nos slides de fotogramas (imagens capturadas do videoclipe), a partir dos quais perguntas foram realizadas. Conforme a exibição dos fotogramas ou mesmo do videoclipe em pausas foram confirmadas, refutadas ou ressignificadas. Nessa atividade, houve o desenvolvimento da oralidade, visto que, a partir do mapa mental construído no quadro-negro, os participantes negociaram significados relacionando o vocabulário do mapa mental que representava uma ideia prévia sobre o título, as cenas ilustradas nos fotogramas e o conhecimento de mundo sobre o tema já indiciado na leitura de imagem.

Conforme a realização da sequência de atividade avançava, o videoclipe musical era exibido por meio de alguma abordagem (sem o áudio, com pausas selecionadas pelo participante coordenador do encontro, com áudio e com pausas, sem pausas e sem áudio, na íntegra com áudio). Ao longo das 3horas de duração do encontro, o videoclipe musical foi exibido várias vezes com diferentes abordagens, considerando, sobretudo, a necessidade de chamar a atenção para o discurso audiovisual e sua contribuição para o ensino de Língua Inglesa.

As atividades elaboradas a partir das temáticas e do vocabulário presente nos videoclipes representaram o elo da Teoria dos Mulitletramentos e as condições objetivas do ensino de Língua Inglesa na Educação Básica. Para a elaboração da sequência das atividades, foram adotados os seguintes itens: (i) ano/série; (ii) eixos (oralidade, leitura, escrita, análise linguística e competência intercultural); (ii) variedade das atividades (orais, escritas, individuais, duplas ou grupos), (iii) sequência e tempo de cada atividade considerando a exibição do videoclipe em partes ou na íntegra. Com o propósito de contemplar aspectos culturais e para promover a ampliação de repertório linguístico/cultural dos alunos, foi destacado que os videoclipes musicais poderiam ser de cantor/banda que cantasse em Língua

ISSN: 2594-6536

Inglesa, podendo ser originário de qualquer país. Nesse propósito, foram exibidos videoclipes em Língua Inglesa de banda/cantor da Finlândia, Estados Unidos, Inglaterra e Dinamarca.

Dos 05 participantes, 04 se propuseram a selecionar um videoclipe, elaborar uma sequência de atividades e coordenar as atividades durante um encontro. Ao longo dos encontros foi destacada a viabilidade do uso do videoclipe musical como recurso de apoio para o ensino de conteúdos estabelecidos no currículo, mas também ilustrou a relevância da prática de pesquisa, a delimitação de critérios, o estabelecimento de objetivos e o conhecimento de abordagens para a mediação da aula.

No que diz respeito aos critérios para seleção dos videoclipes de música em Língua Inglesa, algumas sugestões foram fornecidas aos participantes. O primeiro foi o ritmo da música (não no sentido de estilo), mas de velocidade, já que uma música cantada em Língua Inglesa em velocidade rápida poderia desmotivar os alunos a prestarem atenção, por acreditarem que não estão conseguindo acompanhar. O segundo foi a estética (*design*) da narrativa audiovisual, que deveria estar alinhada ao perfil e idade dos alunos, assim, vídeos em que fosse exibido apenas o cantor/banda em situação de show, não despertaria o interesse pela interpretação, em seu lugar, foi sugerido que se desse preferência aos videoclipes em que havia uma narrativa audiovisual, com cenário, atores e enredo que pudesse favorecer a leitura de imagens. O terceiro critério foi o teor dos videoclipes no que se refere à preservação do bem-estar dos alunos, portanto, vídeos que apresentassem cenas de violência, sexo e uso de drogas deveriam ser evitados. Esses foram os 3 (três) principais critérios adotados para auxiliar os participantes do projeto a pesquisarem e selecionarem o videoclipe musical.

Diante disso, espaços formativos que possibilitem a problematização sobre as estratégias mais adequadas para a formação de leitores para textos multimodais ou verbo-visuais, podem contribuir para a ampliação das concepções de letramentos de professores. Além disso, considerando as práticas de letramento dos participantes, suas experiências prévias como estudantes e professores de Língua Inglesa, a identificação de suas práticas de leitura de recursos audiovisuais, representou um ponto de partida para as atividades propostas ao longo do projeto. Em outras palavras, os participantes já apresentavam suas percepções sobre o uso de audiovisual no ensino de Língua Inglesa, tendo o projeto de extensão, o papel de proporcionar a reflexão sobre as estratégias, os limites e as possibilidades do uso do gênero videoclipe musical na formação crítica de leitores.

Em suas experiências prévias como estudantes ou professores de Língua Inglesa, os participantes vivenciaram o gênero canção e vídeos como parte do estudo de um conteúdo. No geral, a letra da canção, quando usada em sala de aula, cumpria a função de reforçar algum conteúdo gramatical por meio da atividade de *fill in the blanks*, que consistia em ouvir a música e identificar o termo faltante no verso (verbo, advérbio, adjetivo). Já o vídeo, na maioria, exibido um fragmento de filme ou episódio de série utilizado como atividade de *listening* or *speaking* com foco na atividade de *conversation* entre os alunos. Ou seja, embora o audiovisual tenha feito parte das práticas de letramentos escolares dos participantes, seu uso se configurou como acessório ou complementar, não sendo o recurso e seu potencial plenamente explorado.

Nossa estratégia foi realocar o videoclipe musical, gênero popular entre os jovens, como um texto verbo-visual a partir do qual um conjunto de habilidades podem ser desenvolvidas na aprendizagem de línguas e na formação de leitores críticos.

Ao final de cada encontro houve a socialização, momento em que os participantes compartilharam suas impressões como coordenadores da aula (autores da sequência de atividades) ou como alunos (participantes que realizaram as atividades elaboradas pelos demais). Duas preocupações ou desafios foram socializados pelos participantes, o primeiro referente ao tempo necessário para selecionar o videoclipe e elaborar as atividades, o segundo

ISSN: 2594-6536

diz respeito à infraestrutura como (iluminação e acústica do local) que podem interferir ou até inviabilizar o bom andamento das atividades na escola.

Os participantes socializaram suas impressões sobre o uso pedagógico do audiovisual evidenciando que, um dos grandes desafios para o professor é a prática da pesquisa e desenvolvimento de material didático, já que tanto a escassez de tempo quanto da carência de repertório teórico pode influenciar na resistência do professor em repensar sua prática pedagógica.

Considerações finais

Na formação de leitores a diversidade de textos e de suportes existentes na contemporaneidade, evidencia a multissemiose como elemento essencial na composição de textos que circulam nas diferentes esferas sociais. Dentre as contribuições da Teoria dos Multiletramentos, referencial que nos subsidia na compreensão do potencial de narrativas audiovisuais na educação, possibilita discutir a linguagem audiovisual no cenário do ensino de línguas. A relevância do tema ocorre mediante as práticas de letramentos dos alunos, que estão em maior ou menor medida vinculadas aos textos verbo-visuais, ilustrando a multimodalidade como constituinte da interação contemporânea.

O projeto ilustrou que, incluir o audiovisual como recurso didático pode engajar os alunos nas atividades e nos encaminhamentos da aula, pois estarão vivenciando uma experiência com um produto cultural de entretenimento de forma mediada e intencional. Para tanto, é imprescindível identificar as práticas de letramentos dos alunos e de oportunizar que os alunos sugiram videoclipes musicais a partir dos quais a sala pode ser mobilizada para a realização de um projeto temático.

Os resultados indicaram a necessidade de o professor definir critérios para a seleção de videoclipe musical, revisar os objetivos, a metodologia e as estratégias de ensino para o uso crítico do audiovisual como recurso pedagógico. A sala de aula de Língua Inglesa pode se tornar um espaço para a pesquisa, no qual alunos e professores explorem a língua por meio de recursos variados, no caso, desse projeto, do videoclipe musical.

Alunos e professores estão imersos em práticas de letramentos mediadas por música e vídeo, seu uso como entretenimento é motivado pelas preferências pessoais. Entretanto, quando integramos tais recursos no cenário da sala de aula, nossa atuação precisa ser no sentido de destacar como tais gêneros, presentes em nosso cotidiano, podem contribuir para a reflexão crítica sobre diversos temas.

Concluímos ainda que, mesmo diante de dificuldades técnicas e estruturais da escola pública, o videoclipe musical pode ser usado como objeto de leitura em uma sequência de aulas, com propósitos diferentes, pois favorece o trabalho pedagógico interdisciplinar dos conteúdos. Além disso, amplia as oportunidades de desenvolvimento dos eixos; oralidade, leitura, escrita, compreensão auditiva e competência intercultural e contribui para a articulação entre os letramentos escolares e os letramentos praticados pelos alunos em suas práticas sociais.

Referências

BAGULEY, Margaret; PULLEN, Darren L.; SHORT, Megan. Multiliteracies and the new world order. *In*: PULLEN, D.L.; COLE, D.R. **Multiliteracies and technology enhanced education: social practice and the global classroom**. Hershey: IGI Global, 2010. p. 01-17.

BALADELI, Ana P.D. Letramentos multissemióticos: o audiovisual como recurso pedagógico no ensino de línguas. In: SOUSA, I.V. (org.). **(In)subordinações contemporâneas***:* Linguísticas, Letras e Artes 2. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
BULL, Geoff; ANSTEY, Michèle. **Elaborating multiliteracies through multimodal texts**. London, New York: Routledge, 2019.
COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A pedagogy of multiliteracies, learning by design. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
HERRERO, Carmen. From new literacies to transmedia literacies: the New Approaches to Transmedida and languages Pedagogy project. *In*: Becerra. M. et al. **Innovative language teaching and learning at university:** a look at new trends. Research-publising net, 2019. p.19-26.
LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Martin. **Techniques and principles in languages teaching**. 3.rd. New York: Oxford University Press, 2011.
LEMKE, Jay. Towards critical multimedia literacy: technology, research, and politics. *In*: McKENNA, M.C. **International Handbook of Literacy and Technology**. v.II, New Jersey: Lawrence Erlbawum, 2006.
McCLAIN, Jordan M. A framework for using popular music videos to teach media literacy. **Dialogue***:* **The interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy**, v.3, n.1, p.38-46, 2016. Disponível em:< http://journaldialogue.org/issues/a-framework-for-using-popular-music-videos-to-teach-media-literacy>Acesso em 09 set. 2020.
SERAFINI, Frank. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. **Journal Adolescent and Adult Literacy**, v. 54, n.5, p. 342-350, 2011.
SIGNORINI, Inês. Letramentos multi (hipermidiáticos) e formação de professores de língua; *In*: SIGNORINI, I.; FIAD, R.: **Ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.
WARNER, Chantelle; DUPUY, Beatrice. Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: past and present perspectives... and beyond. **Foreign Language Annals,** v. 51, p. 116-128, 2017. Disponível em:< https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/flan.12316> acesso em 15 out. 2020.

QUE CORPO É ESSE? PROPOSTA DE MATERIAL EDUCACIONAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa Pereira Martins Vinhas (UninCor)
Cilene Margarete Pereira (UninCor)

RESUMO: Esta comunicação objetiva apresentar uma proposta de material educacional (em desenvolvimento) relacionada ao tema do corpo adolescente, dirigida aos profissionais de Educação Física que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. O adolescente passa, como sabemos, por transformações corporais muito significativas e as implicações disto interferem no seu comportamento e em suas relações sociais. As competências apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017) relativas à Educação Básica tratam de temáticas referentes à saúde física e emocional dos alunos, as relações com os grupos sociais, respeito à diversidade, princípios éticos, etc., e dialogam com questões que são importantes na percepção da imagem corporal que adolescentes constroem nessa fase de transição. Nas aulas de Educação Física isto fica muito evidenciado, sendo necessária a preparação/capacitação do professor para lidar com questões relativas à diversidade de corpos e sobre a imposição de padrões estéticos, a fim de promover, sempre, o debate crítico com os alunos e a inclusão de todos. O material educacional proposto é um conjunto de três videoaulas, das quais as duas primeiras apresentarão algumas discussões teóricas relacionadas aos temas do corpo adolescente e aos processos de estigma e estereotipia. A terceira videoaula apresentará uma sequência didática com opções de atividades para se trabalhar a temática corpo nas aulas de Educação Física, considerando ainda o uso de baixa e alta tecnologias
PALAVRAS-CHAVE: corpo adolescente; estigma, estereótipo, produto educacional.

Introdução

O corpo e a diversidade (de corpos, sujeitos, posicionamentos) são temas trazidos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 2017, documento norteador dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica no país. Na BNCC, no que diz respeito às competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental (segmento educacional que interessa a essa pesquisa), das dez apresentadas, duas têm relação direta com este tema: 1. “Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.” (BRASIL, 2017, p. 223); 4. “Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.” (BRASIL, 2017, p. 223). Tanto a primeira quanto a quarta se relacionam com os conceitos e as implicações do conceito de corpo com questões individuais e coletivas.

Mas será que o professor de Educação Física está preparado para lidar com questões referentes ao corpo e à diversidade corporal no ambiente escolar, considerando sobretudo os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, fase em que ocorrem diversas transformações no corpo adolescente? Como contribuir para a capacitação de professores da área de Educação Física para essa discussão no espaço escolar?

A partir deste contexto, objetiva-se refletir sobre a questão do corpo e da construção da imagem corporal no espaço escolar, considerando os anos finais do Ensino Fundamental no componente curricular Educação Física, apresentando como um de seus resultados um produto educacional formado por um conjunto de vídeos aulas, das quais as duas primeiras apresentarão algumas discussões teóricas relacionadas aos temas do corpo adolescente e aos processos de

ISSN: 2594-6536

estigma e estereotipia. A terceira videoaula apresentará uma sequência didática com opções de atividades para se trabalhar a temática corpo nas aulas de Educação Física, considerando ainda o uso de baixa e alta tecnologias.

O corpo nos documentos educacionais

A LDB de 1971 não se referia ao termo corpo de forma específica, mas à Educação Física como área que trata o corpo de forma tecnicista e militarista com ênfase na dimensão biológica. Marcus de Oliveira observa que a Educação Física escolar foi conformada de forma autoritária, com direcionamentos impostos pelo Estado, e as reformas na Educação foram regidas com base nas leis 5.540 em 1968 e a Lei 5.692/71 e o decreto 69.450 em 1971: "Dentro dessa perspectiva os intelectuais a serviço do governo teriam gestado as políticas públicas para a educação no período aqui abordado. Para a Educação Física escolar a Lei 5.692/71 reserva, em seu artigo 7º, um espaço de obrigatoriedade nos currículos escolares." (OLIVEIRA, 2002, p. 53).

Os PCNs da Educação Física, em sua contextualização histórica, pontuam sobre o papel e a forma como a Educação Física era conduzida: "Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno." (BRASIL, 1997 p. 20) Como ferramenta desta proposta, o esporte se configurava como conteúdo referência, visto que "As práticas escolares de educação física passaram a ter como fundamento primeiro a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a redução das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas." (OLIVEIRA, 2002 p. 53).

A educação brasileira passou por diversas transformações e mudanças nos anos 1980 e 90, tendo como marco a promulgação da nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996 sob o nº. 9.394/96. Após a LDB/1996 sugiram documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que constituíam um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o País: "Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros." (BRASIL, 1997, p. 13). Em relação à Educação Física, o documento "traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos." (BRASIL, 1997, p. 15)

Os PCNs de Educação Física são divididos em dois volumes: um referente ao primeiro e segundo ciclos e o outro, ao terceiro e quarto ciclos. O primeiro volume se estrutura em duas partes: (1) descreve a trajetória histórica, sua relação com a cidadania e o processo ensino aprendizagem e os objetivos para esta etapa de ensino; (2) aborda o trabalho das "séries" iniciais, apontando objetivos, conteúdos, divididos em blocos (Esportes, jogos, lutas e ginásticas/Conhecimentos sobre o corpo/Atividades rítmicas e expressivas. (Cf. BRASIL, 1997, p. 15). O segundo volume "apresenta a síntese dos princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental. A seguir, localiza as principais tendências pedagógicas e desenvolve a concepção da área, situando-a como produção cultural." (BRASIL, 1998, p. 15)

A Educação Física é abordada como "Cultura corporal", termo que identifica a forma dos PCNs pensarem a proposta de trabalho a partir da perspectiva do documento:

> Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do

ISSN: 2594-6536

> corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. (BRASIL, 1997, p. 23)

Nesse sentido, o documento aponta que "É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente." (BRASIL, 1997, p. 24)

O termo corpo veio comtemplado de forma específica como um dos blocos de conteúdo. Apesar de entender que o corpo é "um organismo integrado e não [...] um amontoado de 'partes' e 'aparelhos'", mas "um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc." (BRASIL, 1997, p. 36), o documento volta à dimensão biológica de modo bastante enfático:

> Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. (BRASIL, 1997, p. 36)

Apesar de algumas contradições, o legado positivo dos PCNs está na abordagem da cultura corporal que trouxe à discussão aspectos relacionados às práticas corporais, que antes eram fortemente considerados sobre aspectos tecnicistas, sendo tratadas com um novo olhar.

> No que concerne à Educação Física Escolar, tendo em vista o percurso efetuado desde o século XIX até os nossos dias, a premissa da inclusão, o respeito às diferenças individuais e identitárias de grupos, atenção aos tipos de conhecimento, o foco na premissa da aprendizagem significativa e relevante, a incorporação de múltiplos temas da cultura corporal de movimento na possibilidade de articulação transversal com aspectos relevantes da cultura, são dados inequívocos do processo evolutivo da área que dialoga com a sociedade e com o sistema educacional que, de forma patente, vem legitimando sua condição como disciplina e componente curricular. (CORREIA, 2014, p. 698)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), de 2013, são responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas do ensino brasileiro. A Educação Física teve o seu papel de coadjuvante reconhecido e as DCNs abordam esta questão, mesmo que no decorrer do seu texto ainda faltem explanações claras e específicas sobre a mudança e a valorização desta área como participante efetiva na formação integral do aluno. Diz o documento: "Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos." (BRASIL, 2013 p. 37). Nesse processo, destaca, em relação à Educação Física, que "Assim como a dimensão emocional-afetiva foi, historicamente, tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária.". (BRASIL, 2013, p. 167)

ISSN: 2594-6536

A Educação Física, em seu campo de atuação, pode trabalhar de forma direta e contribuir com a formação do aluno no período de grande transformação que ocorre durante o Ensino Fundamental dentro de uma proposta pautada no que as DCNs afirmam: “As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo.” (BRASIL, 2013, p. 37). Ainda em seu texto, as DCNs fazem relações com o desenvolvimento integral do aluno como referido na LDB/1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), nos quais aspectos corpóreos são indicados quando se trata especificamente do “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.” (BRASIL, 2013, p. 17):

Para Rodrigues (2016, p. 34), os PCNs e as DCNs foram construídos para serem parâmetros e diretrizes gerais, utilizados por escolas, órgãos públicos responsáveis por políticas educacionais como referência e para elaboração de livros/cartilhas. Além disso, eles se tornaram também referência para elaboração das avaliações que quantificam o desempenho escolar.

A partir de um longo processo de construção, consultas públicas, análises e depois de três versões apresentadas, em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que traz em seu corpo documental referências diretas sobre a relação do corpo e a aprendizagem. Este é um documento que traz orientações e direcionamento das ações executadas no âmbito escolar, além de indicações e posicionamentos sobre as relações existentes entre as diversas dimensões envolvidas no processo educacional. Sua construção e elaboração passa por todo segmento da Educação Básica, do Ensino Infantil ao Médio,[2] buscando assim um entrelaçamento entre as propostas e uma sequência que busca tornar o ensino progressivo, no qual os conteúdos, as ações e as propostas tenham relação e se organizem entre as etapas escolares.

Para além de uma formatação que atendesse apenas conteúdos curriculares, a BNCC apresenta competências que vão além das questões de base conceitual e técnica das ações escolares, visto que “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2017, p. 8)

A BNCC define dez competências gerais, das quais três têm relação com as questões de corpo, estigma e imagem corporal, assuntos que perpassam a Educação Física:

> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base

[2] O documento relativo ao Ensino Médio foi incorporado apenas em 2018, quando foi feita a junção de um documento único, datado de 2018. Neste trabalho, por tratarmos do Ensino Fundamental, iremos usar a versão aprovada em 2017, visto que não houve mudanças relativas a esse segmento no documento final de 2018.

ISSN: 2594-6536

> em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 10)

Estas competências tratam de temas referentes à saúde física e emocional, as relações com os grupos sociais, gestão de conflitos, respeito à diversidade, princípios éticos, e dialogam com questões que são importantes em nosso estudo, como corpo, estigma, adolescência e como a percepção da imagem corporal atua nessa uma fase de transição da vida do aluno.

Na introdução da Educação Física como componente curricular, o documento coloca a questão da diversidade e da riqueza do trabalho corporal na área, pontuando a vastidão do "universo cultural" disposto ao/pelo aluno:

> É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. (BRASIL, 2017, p. 213)

Das dez competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, duas têm relação direta com o tema corpo, as competências 1 e 4:

> 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
> [...]
> 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. (BRASIL, 2017, p. 223).

Tanto a primeira quanto a quarta competência se relacionam com as implicações do conceito de corpo, considerando experiências individuais e coletivas e aspectos da contemporaneidade, tais como influência da mídia na construção de padrões estéticos e de saúde e em relações de consumo. Percebe-se uma abordagem cultural do corpo, compreendendo-o como dotado de historicidade.

Em relação às habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental, segmento escolar que interessa a este trabalho, justamente por estarem mais evidentes as transições corporais, destacam-se as seguintes:

> (EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).

ISSN: 2594-6536

> (EF89EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. (BRASIL, 2017, p. 237)

Como pode ser visto, a primeira habilidade reforça o que é dito na competência 4, alertando para a construção cultural do corpo, incidindo sobre padrões estéticos e de saúde, dados não só por um discurso científico, mas também midiático. No caso da segunda habilitada citada, ela faz referência clara ao desejo do corpo perfeito, projetado por meio da mídia, e ao consumo de itens que colocam em questão a saúde do corpo físico e psicológico, já que podem levar a distorções de imagens e a doenças da mente. Em ambos os casos, acena-se para uma representação social do corpo. Essa representação é frequentemente problemática na adolescência.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), "A adolescência é um período da vida com uma série de transformações amplas, rápidas e variadas que ocorrem entre os 10 e os 20 anos. Entre 10 e 14 anos, o menino e a menina começam a se tornar adultos, cada um com suas próprias maneiras de crescer." (OMS, 1965, p. 3). A OMS acrescenta, à definição acima, uma faixa etária bastante extensa, de cerca de 10 anos, compreendendo que dentro desta há um período de 4 anos, de 10 a 14 anos, em que mudanças particulares se dão. Esse período corresponde, no caso brasileiro, à segunda etapa do Ensino Fundamental, representado pelos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no seu artigo 2º, afirma que "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade." (BRASIL, 2019, p. 15). Vemos, assim, que enquanto a OMS não faz distinção entre o adolescente e a criança, mas aponta a fase de maiores transformações (10 a 14 anos); o ECA pontua bem seu entendimento, distinguindo, para efeitos da lei, as duas fases do processo de desenvolvimento humano. No final da adolescência se daria, portanto, com a maioridade penal.

A BNCC traz em seu texto uma descrição desta fase, observando que "Os estudantes dessa fase (Anos finais do Ensino Fundamental) se inserem em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais." (BRASIL, 2017, p. 60). Para Evelyn Eisenstein,

> Adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. (EISENSTEIN, 2005, p. 6)

As mudanças não são só físicas, mas também sociais, emocionais, sexuais e culturais nesta fase, compreendida sempre como fase, isto é, algo transitório.

Produto educacional: Que corpo é esse?

O produto educacional apresentado como resultado da pesquisa de Mestrado será formado por um conjunto de vídeos aulas, das quais as duas primeiras apresentarão algumas discussões teóricas relacionadas aos temas do corpo adolescente e aos processos de estigma e estereotipia. A terceira videoaula apresentará uma sequência didática com opções de atividades

ISSN: 2594-6536

para se trabalhar a temática corpo nas aulas de Educação Física, considerando ainda o uso de baixa e alta tecnologias. As aulas serão gravadas em um estúdio e editadas por um profissional de vídeo. Segue abaixo a estrutura de cada vídeo aula:

Estrutura da videoaula 1

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
O que é estigma? O que é estereótipo?	- Rótulos - Exposição nas aulas (erros, dificuldades, medos) - Padrões de beleza - Bullying	A importância de se estar atento a estas situações nas aulas de educação física. Cuidados com os alunos.

Estrutura da videoaula 2

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
Apresentação do tema: A importância das transformações corporais, emocionais e comportamentais na adolescência	- Conceito de Adolescência - Mudanças corporais - Alterações hormonais	A importância de saber sobre as alterações que ocorrem na adolescência, para auxiliar o aluno no processo de compreensão do próprio corpo e das suas transformações comportamentais e emocionais.

Estrutura da videoaula 3

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
Apresentação do conteúdo da sequência didática.	**Passos da sequência didática:** - 1º passo: Tempestade de ideias (O brainstorming). - 2º passo: Apresentação das imagens para que os alunos deem títulos para cada uma delas, criando um roteiro. - 3º passo: Criar um espaço para discussão e registro dos alunos com a supervisão do professor. - 4º passo: Criação de textos para o registro Os alunos finalizarão a sequência com a produção textual no formato que o aluno escolher (textos, poemas, poesias e outros). Este registro pode ser publicado ou não. Nas propostas de ações serão apresentadas opções de utilização de alta, baixa e zero tecnologia,	Orientações para a aplicação da sequência

ISSN: 2594-6536

	isto possibilita que o professor possa fazer adequações de acordo com a sua realidade.	

Considerações finais

Entendemos que o material educacional proposto pode atender a uma melhor formação do profissional de Educação Física, pois ao ser apresentado para professor/aluno questões relativas ao corpo e à diversidade corporal, pode-se promover um pensamento mais crítico em relação ao seu corpo e às imagens corporais que são construídas pela sociedade, que estabelecem um padrão de corpo perfeito. Essa discussão aponta para uma compreensão da autoimagem e do aumento da tolerância com a diferença/com o outro, promovendo a possibilidade de relações mais empáticas. Além disso, instrumentalizar o professor pode levá-lo a uma ampliação de sua ação pedagógica e sua competência didática através das reflexões propostas e do estímulo à formação continuada, visto que os temas das videoaulas podem levar a novos desdobramentos dos conteúdos da Educação Física em relação à diversidade corporal.

Referências

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequence=46. Acesso em: 27 mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Educação física: Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Educação Física: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 691-700, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000400691&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 Mai 2020.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolesc Saude**. Vol. 2 nº 2 - Abr/Jun – 2005. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167. Acesso em: 25 mai 2020.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 28, n. 1, p. 51-75, June 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 Mai 2020.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Problemas de salud de la adolescencia. Geneve: **OMS**; 1965. (Série de Informes Técnicos, 308). Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38485/WHO_TRS_308_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mai 2020.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência,** Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p32/32560. Acesso em: 18 ago. 2020.

PLURILINGUISMO E DIALOGISMO NO PERFIL *FUNKEIROS CULTS*, DO INSTAGRAM

Assunção Aparecida Laia Cristovão (UNIFRAN)

RESUMO: Violência, sexo e pouca ou nenhuma instrução formal são características geralmente associadas, pelo imaginário popular, ao universo funk no Brasil. Atribuir aos funkeiros características como essas é uma reação intimamente ligada à história desse movimento no país mas, como toda generalização, esta está eivada de preconceitos em relação a uma parcela da população brasileira, grande parte residente em favelas, que, também, produz um inestimável cabedal cultural, que se reflete na música, na linguagem, nos hábitos, na maneira de se vestir, entre outros. Este trabalho analisa uma manifestação funkeira que foge a essa representação genérica, a página do Instagram intitulada Funkeiros Cults, cujos posts traduzem para o universo linguístico do funk, com frases curtas, o pensamento de grandes autores representantes da literatura e da filosofia nacional e mundial. O objetivo do trabalho é, a partir da identificação de características linguísticas e sociais dessas duas esferas de atividade, a do universo funk e a da literatura consagrada, identificar características da transposição de visão de mundo e de linguagem a partir de conceitos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), entre eles o de dialogismo, o de plurilinguismo, o de enunciado e o de gênero do discurso, a fim de se cotejar o diálogo entre esferas de atividade na análise do córpus. Para a execução dessa tarefa, foram selecionados quatro memes da página Funkeiros Cult, coletados semanalmente no mês de setembro de 2020. A partir desse córpus será feita uma análise qualitativa da linguagem empregada e dos sentidos manifestos de acordo com os conceitos já elencados.
PALAVRAS-CHAVE: Instagram; Funkeiros Cult; linguagem funk; esfera de atividade; Estudos Bakhtinianos.

Introdução

A origem do movimento funk está associada à *soul music* norte-americana e chega à periferia carioca no final dos anos 1970, com os primeiros bailes realizados na zona sul da cidade do Rio de Janeiro (VIANA, 2010, p. 3). Sua recepção no Brasil contempla momentos de difamação e preconceito por parte dos veículos de comunicação e da sociedade em geral e momentos de assimilação do movimento por parte da juventude e por esses mesmos veículos. Em 2000 os bailes funk são regulamentados pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, mas são palco de violência e explícitas práticas sexuais, inclusive envolvendo meninas muito jovens. Essa realidade se reflete nas letras das canções, que ganham a simpatia de um setor jovem da classe média, mas que, por outro lado, ganha as páginas policiais dos jornais também pelo envolvimento com facções criminosas, arrastões, entre outros comportamentos estabelecidos pela mídia como representativos da comunidade funk. Em razão disso, a juventude funk é identificada com pobreza, violência, linguagem chula, ignorância e outros atributos distópicos.

Justamente com o objetivo de romper com esses estereótipos, o jovem Dayrel Teixeira, morador do Morrinho da Compensa, em Manaus (AM), que apreciava o funk, mas curtia cinema e literatura, criou a página Funkeiros Cults, no Instagram (FERREIRA, 2020).

Grande parte dos posts na página apresentam configuração formal semelhante: uma foto de jovem funkeiro, geralmente amigo de Teixeira ou seguidor da página, vestido com trajes

ISSN: 2594-6536

típicos desse universo cultural, com um livro na mão, e uma frase com linguagem típica do funk, que resume o conteúdo da obra.

Em setembro de 2020 a página já alcançava mais de 230 mil seguidores e ostentava a seguinte descrição: "o juliet não nos impede de ver novos horizontes", que descreve a própria filosofia da iniciativa, uma vez que remete ao conceito de que não é correto limitar o universo de um grupo aos estereótipos que circulam a respeito dele. No caso, juliet é um tipo de óculos espelhado da marca Oakley, e a imagem de um jovem, geralmente negro, usando esses óculos e carregando uma caixa de som se tornou marca registrada dos funkeiros brasileiros.

O objetivo da comunicação é, a partir das categorias de enunciado, gênero de discurso e plurilinguismo, da Análise Dialógica do Discurso (ADD), identificar o diálogo que se estabelece entre os autores dos memes da página Funkeiros Cults, do Instagram, com o universo literário abordado pelos memes postados no Instagram. Para a análise, foram selecionados quatro memes escolhidos em quatro semanas subsequentes no mês de setembro de 2020.

Fundamentação teórica

Esta comunicação, que se orienta por uma visão eminentemente dialógica da linguagem, inspirada no filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e seu Círculo de Estudos, compreende as esferas de atividade situadas em contextos históricos e sociais definidos e atravessadas por uma ideologia demarcada pelo tempo e pelo espaço. Essa visão de mundo não compreende o sujeito como um ser assujeitado aos ditames da ideologia em vigor, mas sim como uma consciência que tem o poder de se recriar, de produzir contradiscursos e se contrapor a enunciações centrípetas, numa atitude de resistência.

Cada esfera produz enunciados típicos, os gêneros do discurso, "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2019, p. 12) que congregam, como atributos, uma configuração formal, um estilo e uma construção composicional. Importante ressaltar que essas modalidades não podem ser entendidas como categóricas e sistemáticas, até porque, como afirma o próprio filósofo russo, a estabilidade dos gêneros é "relativa".

Além dos gêneros, e em conexão com eles, está o enunciado, a unidade real da comunicação verbal, a manifestação da linguagem viva, que só pode ser entendido em relação a outro enunciado. Ao se tornar enunciado completo, ele condiciona uma atitude responsiva ativa, que pode ser uma resposta direta, uma aprovação, uma reação, o entendimento ou não do sentido.

Bakhtin afirma que o caráter e as formas do uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana e que essa multiplicidade de usos não contradiz a unidade nacional da língua.

Nessa multiplicidade encontramos o plurilinguismo, ou seja, a presença de diferentes línguas sociais dentro de uma mesma língua, em situações reais de uso. Como línguas sociais, Bakhtin refere-se não especificamente à estratificação social propriamente dita, mas também à diversidade profissional e cultural, com seus jargões, seus diversos gêneros discursivos, etc. "Ademais, todas as visões de mundo socialmente significativas têm a faculdade de espoliar as possibilidades intencionais da língua por intermédio de sua realização concreta específica" (BAKHTIN, 1998, p. 97), entende o filósofo russo.

A emergência das variações dentro de uma mesma língua está intimamente ligada a características sociais, históricas, geográficas, geracionais e de outras naturezas ainda, conforme nos ensina Bakthin (1998, p.74) ao falar do discurso romanesco especificamente, ao esboçar um retrato da língua que pode ser estendido para a linguagem da vida, até porque, no excerto, o próprio filósofo atribui ao romance um discurso semântico e figurativo.

ISSN: 2594-6536

> A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, falas de gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. E é graças a esse plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orquestra todos os seus temas, todo o seu mundo objetal, semântico, figurativo e expressivo.

Importante ressaltar, sempre, ao se falar da teoria dialógica da linguagem, que tem em Bakhtin e seu Círculo a sua origem, o fato de que a linguagem e os signos linguísticos são ideológicos. Assim, para Volóchinov,

> [...] todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, *as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de sua interação*. A mudança dessas formas acarreta uma mudança do signo. Acompanhar a vida social do signo verbal deve ser uma das tarefas da ciência das ideologias. (2018, p. 109, Grifos do autor)

É a partir dessa perspectiva que este trabalho analisa memes do universo funk, não aquele representado pela mídia que, por sua vez, reproduz o senso comum que se orienta pela perpetuação de estereótipos, mas naquele universo representado pela página Funkeiros Cults, que mostra que, para além do estereótipo, existem particularidades, representatividade, resistência e, principalmente, como se pretende mostrar aqui, uma respondibilidade/responsabilidade no processo enunciativo de leitura de obras que, pelo senso comum, não fazem parte do universo funk, mas que, na página do Instagram, são apreciadas, refletidas e refratadas numa linguagem característica de determinado grupo social alijado das expectativas da classe dominante, linguagem essa fruto de determinadas condições de vida de uma comunidade envolta na pobreza e na violência. Sobre esse tema, Miotello (2014, p. 172) traduz o pensamento do Círculo de Bakhtin com as seguintes palavras:

> [...] Bakhtin/Voloshinov defende que as menores, mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais repercutem imediatamente na língua; os sujeitos interagentes inscrevem nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, na escala dos índices de valores, nos comportamentos ético-sociais, as mudanças sociais. As palavras, nesse sentido, funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. E já que, por sua ubiquidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e

ISSN: 2594-6536

> dos conflitos sociais. Dentro das palavras, em uma sociedade de classes, se dá discursivamente a luta de classes.

Será, então, pela palavra, pela linguagem expressa nos memes da página Funkeiros Cults que se pretende identificar, fazer notar, as relações de dialogicidade entre as esferas do funk e da literatura. Antes de se iniciar a análise, porém, convém arrematar este item com a seguinte observação de Bakhtin em Freudismo (2001, p. 79), sobre o caráter social da enunciação:

> Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: *é produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. [...] procuramos mostrar que todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante mas pela situação social em que soa essa enunciação. A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem.

Como representante, então, de um grupo de linguagem, a comunidade funk, ao criar seus termos e expressões linguísticos, ao estabelecer um modo de vida, uma forma de se vestir, de se comportar social e culturalmente, estabelece um movimento centrífugo desestabilizador em relação à língua oficial, uma estratificação em relação ao comportamento "padrão" de uma sociedade que repele esse estilo de vida.

> E esta estratificação e contradição reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilingüismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está vida e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo ideológica e da união caminham intinterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1998, p. 82)

Os memes produzidos pela página Funkeiros Cults do Instagran serão, então, vistos e analisados aqui como uma manifestação plurilinguística, apesar da estabilidade que apresentam em termos de configuração formal, estilo e conteúdo temático como gênero discursivo. A seguir, e antes da análise propriamente dita, será problematizada a definição dessa manifestação linguística como gênero discursivo, o meme.

Um diálogo entre literatura e comunidade *funk*

Credita-se a Richard Dawkins, em seu livro O gene egoísta, de 1976, a origem do termo meme. Dawkins, ao explicar a propagação da cultura entre os seres humanos, faz um jogo linguístico com a palavra gene que, por sua vez, transfere características entre os seres humanos por meio do DNA (FURTADO, 2019, p. 143).

O meme, como gênero discursivo representante da materialização de discursos diversos, que se consolidou nas redes sociais geralmente com um componente de humor, é visto por Furtado (2019, p. 160) como um gênero no qual

ISSN: 2594-6536

> [...] a instabilidade a fluidez com que se renovam, se reorganizam, aparecem, desaparecem, reaparecem, mudam de materialidade, deslocam sentidos, parodiam e são parodiados, carnavalizam, tudo isso (e para além disso) são premissas para o seu funcionamento como fenômeno discursivo [...].

Ainda para Furtado, "a maioria desses enunciados mistura o discurso oficial com o não oficial, dialoga esferas discursivas diferentes, transborda nas redes sociais e na oralidade e possui um caráter carnavalizante que provoca um efeito de sentido risível" (FURTADO, 2019, p. 150). Outra característica apontada por Furtado para caracterizar o meme, e que também pode ser verificada no córpus deste trabalho, é que ele "dispõe de uma característica líquida ao ressaltar o plurilinguismo, a polifonia e a dialogia" e de uma capacidade "de se desprender de um contexto e se associar a outro rapidamente; de uma hibridação de enunciados que leva à desestabilização dos discursos de origem rapidamente no tempo virtual" (FURTADO, 2019, p. 151).

Com essas características, os memes da página Funkeiros Cults possuem elementos que tendem à estabilidade. Praticamente todos eles são representados por jovens vestidos com a paramentação típica do universo punk (boné, óculos espelhados no estilo juliet, brinco e camiseta), fotografados entre o primeiro plano e o plano médio, retratando cabeça e parte do tronco, geralmente em enquadramentos verticais. Os jovens estão, aparentemente, sentados e com um livro nas mãos, de forma a que a capa seja identificada. Geralmente, elementos do ambiente onde o jovem está posando podem ser também identificados. As fotos são coloridas e sobre elas estão dispostas frases curtas que "traduzem", ou, melhor dizendo, refletem e refratam a "realidade" descrita na obra.

Para garantir alguma isenção na escolha dos memes, eles foram coletados exatamente a cada sete dias no mês de setembro de 2020, dias 7, 14, 21 e 28. Observando-se a página percebe-se que não há uma regularidade nas postagens e que, em alguns dias, porém não habitualmente, são feitos dois posts diários enquanto que, por outro lado, há também períodos de alguns dias sem postagens.

No dia 7 de setembro o meme postado foi:



https://www.instagram.com/p/CE2qonCnqV_/

ISSN: 2594-6536

A foto faz um diálogo explícito com a obra **O ócio criativo**, do sociólogo italiano Domenico de Masi, lançado em 2000. Na obra, Masi defende a tese de que é possível, numa sociedade pós-industrial como a nossa, reduzir a jornada de trabalho, e conciliar o trabalho com atividades de lazer, utilizando-se das vantagens tecnológicas, inclusive com o trabalho remoto que, apenas agora, depois da pandemia da Covid-19, tornou-se uma opção para grande parte dos trabalhadores.

A frase que acompanha a foto enuncia: "carai menó, papo é ficar suavão das ideia sem neurose e fazer o seu corre no pique que quiser". "Carai", uma variante da expressão "caralho", é usada para expressar descontentamento, surpresa ou admiração, e não está restrita ao linguajar da comunidade funk, mas também aparece na linguagem popular de forma geral. "Menó" possui uma referência direta a jovem, adolescente, criança, ou seja, menores de idade, mas pode ser usado também para se referir a qualquer pessoa. Percebe-se que, assim como esses dois exemplos, as expressões sucedem-se numa mescla do linguajar típico do funk e de outras da linguagem corrente, não necessariamente da norma padrão ou culta, porém que pode ser entendida no contexto geral da frase: praticar o ócio criativo ("suavão das ideia sem neurose") escolhendo o ritmo de trabalho ("fazer seu corre no pique que quiser"). Ao proferir esse enunciado, o post da Funkeiros Cults corrobora o enunciado da obra de Masi, dando acabamento a ele e produzindo sua réplica. Quando um falante corrobora, se contrapõe ou nega uma fala dita pelo seu interlocutor, ele está efetivando seu ato de compreensão, uma vez que, para Bakhtin (1999, p. 132), "A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*" (grifos do autor).

O segundo post de nosso córpus foi publicado no dia 14 de setembro:



https://www.instagram.com/p/CFIVxymn_o1/

Uma jovem, desta vez do sexto feminino, mas com os mesmos elementos paramentais da maioria dos memes publicados na página, lê a obra **Assata Shakur – Escritos**, com traduções de textos, entrevistas, cartas e poesias da militante membro do Partido dos Panteras Negras e do Exército de Libertação Negra, que, em 1973, estando num carro com duas outras ativistas negras, foi parada pela polícia rodoviária numa ação que tinha por objetivo conter movimentos como o Panteras Negras. À ação seguiu-se um tiroteiro, que me morreram um policial e uma das amigas de Shakur. Ela, na ocasião, foi baleada duas vezes nas costas e condenada, em 1977, à prisão perpétua pela morte do policial. Em 1979, ela escapou da prisão e nos anos 1980 ressurgiu em Cuba, onde vive até hoje após receber asilo político.

ISSN: 2594-6536

Sobre a foto do meme, a frase “Uma pretona avançada não pode se envolver com um mano nem aí pá nada”, que responde à obra alertando para o fato de que alguém como a ativista não pode se envolver com um “mano nem aí”.

Provavelmente o conteúdo do post está relacionado às ideias da ativista de que, para conseguir a liberdade das amarras da opressão, não é possível contar com o opressor. Entre as falas de Shakur no livro estão, por exemplo, trechos como estes: “Ninguém no mundo, ninguém na história, nunca conseguiu a liberdade apelando para o senso moral do seu opressor”, e "Ninguém vai te dar a educação que você precisa para derrotá-los. Ninguém vai te ensinar tua verdadeira história, teus verdadeiros heróis, se eles sabem que esse conhecimento irá te libertar". O post corrobora, então, as opiniões da ativista do Panteras Negras, chamando de “mano nem aí” aquele que Shakur chama de “ninguém”, ou seja, o “outro” que está do outro lado de sua luta.

O post do dia 21 de setembro traz o **Manifesto Comunista**, de Marx e Engels. Neste, o jovem que porta o livro nas mãos, apesar dos paramentos típicos da vestimenta funk, não traz os óculos juliet:



https://www.instagram.com/p/CFZjPCfnxpw/

Como se sabe, o **Manifesto Comunista** é um tratado que parte de uma análise histórica para distinguir as várias formas de opressão sobre o trabalhador durante os séculos, e defende uma atitude revolucionária. A frase sobre a foto última: “os crias não tem nada a perder com a revolução, a não ser as corrente, e não as do pescoço”. Sabe-se que também é parte da paramentação funk correntes de prata no pescoço, e a frase deixa isso claro: as correntes serão perdidas, mas não as que identificam a comunidade funk por meio das correntes no pescoço, mas sim aquelas que acorrentam o proletariado ao trabalho que vai enriquecer o patrão, a “mais valia”. Novamente é dado um acabamento ao enunciado da obra, concordando com ela. O acento apreciativo, dialógico, é o da corroboração.

O último exemplar de córpus coletado para este trabalho é aquele publicado no dia 28 de setembro, que faz referência à obra **O conde de Monte Cristo**, de Alexandre Dumas:

ISSN: 2594-6536



https://www.instagram.com/p/CFrsk4oHvv2/

Clássico da literatura mundial, o romance conta a história do marinheiro Edmond Dantès, preso acusado injustamente de ser um espião. Na prisão, fica amigo do abade Faria, que lhe revela uma misteriosa fortuna que irá viabilizar a consecução de um plano de vingança. A frase da Funkeiros Funk resume: "O cria fugiu da cadeia, fico rico, se vingou de um talarico, policial corrupto e cagueta, aula meu sócio!". Na linguagem funk, "talarico" é sinônimo de traidor, pessoa dissimulada, e "cagueta" é aquele que dedura, denuncia.

Num universo funk, de pessoas majoritariamente negras, pobres, vivendo sob a violência policial, o enredo é uma espécie de válvula de escape para se contrapor às injustiças do cotidiano. Mais uma vez a frase dá acabamento ao enunciado, representado por uma obra literária, acatando e valorizando os seus múltiplos sentidos.

Considerações finais

Esta comunicação analisou quatro posts da página do Instagram denominada Funkeiros Cults, a partir da visada da Análise Dialógica do Discurso, especialmente no que se refere à relação entre as esferas de atividade da comunidade funk e a literária, incluindo-se aqui não apenas textos de ficção, mas de várias áreas do conhecimento. Para essa análise foram selecionados quatro exemplares de memes escolhidos aleatoriamente após a determinação antecipada das datas em que seria recolhido o material.

Os memes publicados nessas datas explicitam a relação dialógica que se dá entre essas esferas e mostram que a aparente distância ideológica e cultural se dilui quando o acabamento do enunciado se dá por réplicas que acatam o sentido ideológico das obras que, nos quatro exemplos apresentados foram acatadas e reforçadas sem eus sentidos, pelos enunciados dos memes, configurando-se uma reflexão crítica e de resistência à situação de desprezo do poder público enfrentado pela comunidade funk.

Por todas essas características, a página mostra-se relevante para a comunidade funk e para o público em geral por desconstruir o estereótipo de que essa comunidade não se interessa pela instrução e pelo conhecimento de qualidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética** (A teoria do romance). Editora Unesp: São Paulo, 1998.
BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **O Freudismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
FERREIRA, Gabriela. A página Funkeiros Cults mostra que tem funkeiro que curte literatura. **Kondzilla**. 18 jun. 2020. Disponível em: https://kondzilla.com/m/a-pagina-funkeiros-cults-mostra-que-tem-funkeiro-que-curte-literatura. Acesso em: 01 out. 2020.
FURTADO, Rosana. **Os diálogos do cotidiano nas redes sociais** – a liquidez discursiva nos memes. São Carlos (SP): Pedro e João Editores, 2019.
MARTINS, Bárbara. Funkeiros Cults une literatura e referências musicais e linguísticas da periferia. **Hypeness**. Disponível em: https://www.hypeness.com.br/2020/06/funkeiros-cults-une-literatura-a-referencias-musicais-e-linguisticas-da-periferia/. Acesso em: 01 out. 2020.
MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
SANTOS, Yasmin. Um chavoso na USP. **Revista Piauí**. São Paulo: Folha de S. Paulo, Ago de 2020. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/materia/um-chavoso-na-usp/. Acesso em: 12 set. 2020.
VIANA, Lucina Reitenbach. **O funk no Brasil**. Música desintermediada na cibercultura. Sonora, vol. 3, n. 5. Campinas: Unicamp, 2010. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/sonora/article/view/641/614. Acesso em: 01 set. 2020.
VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

ISSN: 2594-6536

INCLUSÃO DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS MEDIANTE A PANDEMIA COM ÊNFASE NO MUNICÍPIO DE VARGINHA

Larissa Alvarenga de Souza (UNIS)
Terezinha Richartz (UNIS)

RESUMO: Este trabalho aborda a relevância da inclusão digital no processo de ensino-aprendizagem frisando os desafios em sua inserção devido às circunstâncias de pandemia. Tal abordagem se justifica, pois com as grandes transformações ocorridas através do processo de Globalização, o mercado de trabalho exige profissionais com habilidades em manusear ferramentas tecnológicas, mostrando assim a necessidade de uma prática docente voltada para a tecnologia. Com a paralisação das aulas presenciais, o ensino remoto trouxe à tona estratégias para que o ensino possa chegar até os alunos, da melhor forma, reduzindo impactos da ausência das aulas presenciais. O objetivo dessa pesquisa é compreender a relevância da inclusão digital no processo educacional, através de práticas pedagógicas viáveis em tempos de pandemia e conhecer estratégias utilizadas pela Prefeitura Municipal de Varginha para alcançar remotamente os discentes do Município. Este propósito será alcançado mediante relato de experiência do estágio na Rede Municipal de Varginha, auxiliando na área tecnológica, o que proporcionou vivenciar a realidade de perto. A pesquisa demonstrou que a inserção da inclusão digital é essencial para desenvolver nos alunos habilidades de questionamento, análise de fatos e melhor manuseio de ferramentas tecnológicas, o que resulta em alunos ativos e pesquisadores. As estratégias utilizadas pela Prefeitura para alcançar a grande maioria dos discentes foram as aulas transmitidas pela TV Princesa, o empréstimo de Chromebooks, a capacitação de professores e a criação do Portal Educação que trouxeram resultados otimistas, com grande participação dos alunos e das famílias às aulas à distância.
PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Práticas Pedagógicas. Ensino Remoto.

A década de 1990 manifestou-se com o surgimento abundante de novas tecnológicas e a facilitação no contato entre pessoas mesmo com a distância, devido ao surgimento de novos meios de comunicação, o que fez com que o acesso ao conhecimento fosse facilitado. Tal fato é decorrente do bombardeio de informações causado pelo processo de globalização, o que desencadeou o início de um novo século caracterizado pela inovação.

Devido a isso Mattos e Chagas falam sobre os anos 90 e a ampliação do uso da internet, eles também comentam: “Essa nova realidade trouxe à tona uma necessidade de reflexão a respeito dos condicionantes desse fenômeno, bem como de seus resultados sobre a sociabilidade e sobre as estratégias empresariais.” (MATTOS; CHAGAS, 2008, p. 73). Assim, com o surgimento desses meios digitais também surge a necessidade de pensar em formas e táticas para atender a sociedade, levando em consideração a inclusão digital.

Pensando nisso, é importante compreender o significado de inclusão digital e a sua inserção, bem como reconhecer se ela está de fato sendo colocada em prática. De acordo com Silva et al inclusão digital significa:

> Dado que inclusão digital é parte do fenômeno informação, no contexto da chamada sociedade da informação, pode ser observada pela ótica da ciência da informação. Neste sentido, entende-se, como ponto de partida do conceito de inclusão digital, o acesso à informação que está nos meios digitais e, como ponto de chegada, a assimilação da

ISSN: 2594-6536

> informação e sua reelaboração em novo conhecimento, tendo como consequência desejável a melhoria da qualidade de vida das pessoas. (SILVA et al, 2005, p. 30).

Sendo assim, inclusão digital vai além de possuir acesso à internet e recursos tecnológicos, tem a ver também com saber manusear corretamente essas ferramentas e utilizá-las adquirindo novos saberes para usufruí-las de forma positiva. A inclusão digital é um direito de todos, e o papel da escola é o de oferecer ao aluno os conhecimentos necessários para saber utilizar essa ferramenta corretamente, não só manualmente, mas também criticamente, sabendo identificar conteúdos verídicos. Silva et al citam esse direito:

> [...] o "cidadão" do século XXI, entre outras coisas, deve considerar esse novo fator de cidadania, que é a inclusão digital. E que constitui uma questão ética oferecer essa oportunidade a todos, ou seja, o indivíduo tem o direito à inclusão digital, e o incluído tem o dever de reconhecer que esse direito deve ser estendido a todos. Dessa forma, inclusão digital é um processo que deve levar o indivíduo à aprendizagem no uso das TICs e ao acesso à informação disponível nas redes, especialmente aquela que fará diferença para a sua vida e para a comunidade na qual está inserido. (SILVA et al, 2005, p. 32, grifo do autor).

Como foi ressaltado anteriormente, da mesma forma que o discente tem o direito de ser incluído, digitalmente, a escola, além de ofertar o acesso à internet e a computadores, também tem a função de capacitá-los quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) sabendo buscar informações na rede, utilizar ferramentas digitais, criar. É também papel da instituição orientar o discente a ser ético e utilizar a tecnologia como um meio que irá favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Tal fato é citado por Bonilla (2001) e Silva (2002):

> Dessa forma, fica claro que a inclusão digital não é uma simples questão que se resolve comprando computadores para a população de baixa renda e ensinando as pessoas a utilizar esse ou aquele software. Ter ou não acesso à infraestrutura tecnológica é apenas um dos fatores que influenciam a inclusão/exclusão digital, mas não é o único, nem o mais relevante. (apud SILVA et al, 2005, p. 33).

Assim, a posição de Bonilla (2001) e Silva (2002 apud SILVA et al, 2005) comprova pensamentos de outros autores que também compreendem que o problema para incluir digitalmente vai muito além do acesso a máquinas e recursos digitais, tem a ver também com o saber utilizar. Com isso, se mostra necessária a importância de cursos de capacitações para professores e alunos sobre o uso dessas ferramentas a favor da educação. Mattos e Chagas (2008) abordam sobre o processo de inclusão digital no Brasil e destacam vários projetos criados por ONG's presentes em todo o país, e diversas iniciativas de municípios e também projetos criados em âmbito federal que têm o intuito de inserir a cultura digital na sociedade.

Pensando no meio escolar, a inclusão digital nem sempre foi muito aceita nas escolas, algumas se apropriam dessa prática, mas outras não são tão a favor, isso vai de encontro ao que Gomes e Silva falam: "A apropriação de tecnologias digitais na escola tem sido preconizada e

ISSN: 2594-6536

tentada por gestores de escolas públicas e particulares há mais de duas décadas, no entanto, com pouca efetividade." (2016, p. 23).

Há muito tempo vem sido falado sobre a inserção das tecnologias na área da educação, no entanto ela não vem sendo muito aplicada no decorrer dos anos, com as grandes transformações digitais é necessário compreender a importância de sua aplicação a práticas pedagógicas. Pensando na inserção da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem e se, de fato, ela vem sendo colocada em prática, foi realizada uma pesquisa por Alvarenga e Alvarenga et al:

> Uma pesquisa realizada com 253 professores de ensino médio de escolas públicas de Campinas/SP apontou que dos professores que já haviam participado de cursos voltados ao uso didático de tecnologias (27,09% do total), apenas 15% se consideraram altamente confiante para ensinar utilizando as tecnologias computacionais (ALVARENGA, 2011; ALVARENGA et al, 2009 apud GOMES; SILVA, 2016, p.77).

Em relação à utilização das tecnologias na prática docente, é natural que professores se sintam desconfortáveis com seu uso por estar acostumados com um ensino voltado à utilização de cadernos e canetas. Como foi mostrado na pesquisa, apenas 15% dos professores que realizaram cursos voltados para a inserção da tecnologia na didática, sentiram-se confiantes quanto ao seu uso, assim comprovando a necessidade de capacitar-se e preparar-se para o novo modo de ensinar.

Outra pesquisa realizada por Lopes et al (2010) em relação às escolas públicas, constatou que: '"[...] 400 escolas públicas de ensino fundamental e médio, em 13 capitais brasileiras, mostrou que menos de 30% dos professores da rede receberam algum tipo de formação para o uso de informática educativa."' (apud GOMES; SILVA, 2016, p.77).

Como foi citado anteriormente e baseado nos dados de profissionais que receberam capacitação, é possível comprovar o quanto é essencial que a gestão seja voltada a uma formação continuada que incentive o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental que as escolas abordem o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos, desde cedo, tenham a oportunidade de participar desse processo de inovação e aprendam a utilização dessas ferramentas o que protagonizará, se ensinado de forma correta, na formação de alunos ativos e autônomos em sua aprendizagem.

Ser educador neste novo século é saber lidar principalmente com as constantes transformações que vêm ocorrendo ao longo dos anos, a cada dia surge uma nova tecnologia e, com isso, o docente deve ser capaz de acompanhar essas modificações e buscar se adequar, assim de acordo com Moran "As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar". (2001 apud GOMES; SILVA, 2016, p.23).

Desta forma, para que haja mudança é essencial que, em primeiro lugar, o profissional saiba lidar com aquilo que é novo, tenha sempre o prazer por obter novos conhecimentos e estar aberto a novas práticas. Assim, faz-se necessário que o papel docente também aborde com seus alunos como escolher as melhores informações, Gomes e Silva (2016) citam que com o contexto de aprendizagem onde o conteúdo é encontrado facilmente via internet, torna-se papel do professor do século XXI ser crítico e pesquisador quanto às informações que compartilha com seus discentes e observar a veracidade e qualidade do material que utiliza em suas aulas.

ISSN: 2594-6536

Comentam também que: “É necessário aprender a lidar de forma criativa com o conteúdo disponibilizado na Internet (nem sempre apropriado aos alunos) e com a gestão da grande quantidade de informações geradas a cada dia.” (GOMES; SILVA, 2016, p.44).

A informação chega repentinamente aos alunos devido ao fato de possuírem, na grande maioria das vezes, a tecnologia em sua palma da mão, assim é necessária uma orientação quanto ao uso dessa ferramenta e a sua apropriação como forma positiva no ensino, pois nem sempre o que está na mídia é verídico.

> Ensinar exige segurança e competência profissional [...]. Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, mais me convenço do nosso dever de lutar para que ela seja realmente respeitada. (FREIRE, 2001 apud SEEGGER et al., 2012, p. 1897).

Ser professor no século XXI vai além da transmissão de conhecimentos, exige muito mais que ensinar apenas teoria, trata-se de formar o aluno para a vida, para saber lidar com problemas resolvendo-os, analisar, ser crítico e não aceitar respostas sem antes se certificar. O papel do docente neste processo é realmente batalhar para o reconhecimento do papel da educação na vida dos discentes, de formar cidadãos para o mundo como agentes que irão proporcionar a sua transformação.

Foram utilizadas pesquisas bibliográficas, além também da participação do estágio auxiliando na área tecnológica, o que proporcionou uma experiência da realidade, que baseada em Daltro (2019): “[...] o Relato de Experiência como uma importante narrativa científica afinada à condição pós-moderna. Trata-se de uma narrativa que, através da linguagem, performatiza a experiência de singularização, atestada em um dinamismo descentrado da razão, e apta a suportar paradoxos.” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 7).

A incorporação da teoria na prática proporciona um aprendizado significativo e construtivo, pois o ensino está em constante transformação, sendo aberto a modificações e novos saberes, logo, conforme citação.

> O RE está compreendido como um trabalho de linguagem, uma construção que não objetiva propor a última palavra, mas que tem caráter de síntese provisória, aberta à análise e à permanente produção de saberes novos e transversais. Configura-se como narrativa que, simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de fala e seu tempo histórico, tudo isso articulado a um robusto arcabouço teórico, legitimador da experiência, enquanto fenômeno científico. (DALTRO; FARIA, 2019, p. 10).

Conforme foi citado por Daltro e Faria, o relato de experiência personifica a criação de novos conhecimentos que são construídos através de aplicação da teorização na prática e a descrição de tal fato auxilia para uma aprendizagem significativa e transformadora.

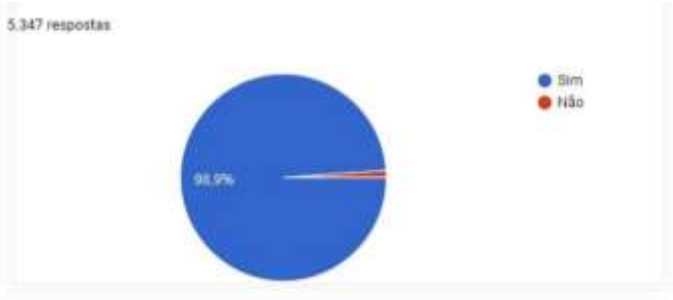
Além disso, foi possível ter contato com uma pesquisa quantitativa realizada com 5.347 famílias pela Rede Municipal de Varginha, em relação ao acesso à internet dos alunos das escolas municipais, em suas residências, e também ao recurso utilizado para assistir às aulas e realizar as atividades. A pesquisa quantitativa é uma “modalidade de pesquisa na qual variáveis predeterminadas são mensuradas e expressas numericamente.” (APPOLINÁRIO, 2004, p. 155)

ISSN: 2594-6536

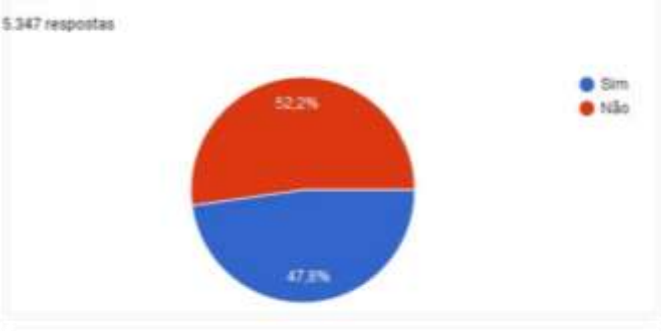
Através da prática de estágio em Pedagogia na Prefeitura Municipal de Varginha, atuando no Centro Tecnológico de Varginha, sob supervisão da Coordenadora de Tecnologia Educacional, Vânia de Fátima Flores Paiva, foi possível auxiliar na capacitação de professores, edição de aulas online e atendimento a professores e alunos que tiveram dificuldades na abordagem das aulas remotas.

A Secretaria Municipal de Educação de Varginha (SEDUC), no início do ano, prontificou- se a realizar pesquisas quanto ao acesso à internet dos discentes, em suas residências, e a ferramenta utilizada para assistir às aulas.

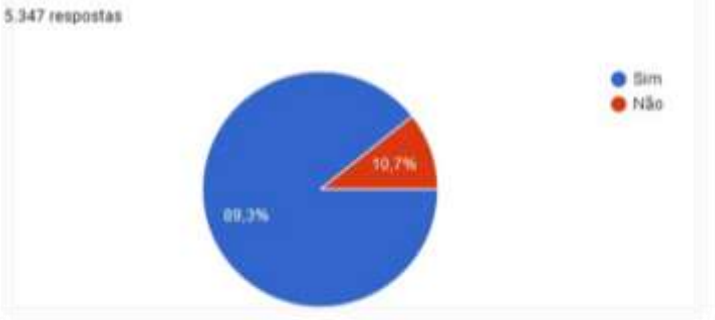
O questionário foi enviado aos responsáveis pelos alunos e contou com a participação de 5.347 pessoas. A primeira pergunta feita trata-se da quantidade de alunos que possuem acesso à celular (smartphone), em casa, para uso das aulas online:



A segunda pergunta realizada foi em relação ao acesso de notebook ou computadores, em casa, para assistir às aulas online:



A terceira pergunta foi relacionada ao acesso à Internet, nas residências dos alunos:



ISSN: 2594-6536

É importante ressaltar que, por mais que a grande maioria dos alunos tenham acesso à internet e a celulares (smatphone) em casa, nem sempre a ferramenta está à sua disposição, pois em uma mesma casa, pode haver mais de um filho para dividir o uso do aparelho, ou o responsável, que no caso é o dono do celular, não pode emprestar a todo o momento por utilizá-lo em sua vida cotidiana e profissional. O acesso a computadores e notebooks, que são os mais recomendáveis para as aulas online, o percentual é de 52,2%, o que comprova que grande parte dos alunos não tem as melhores condições para participar das aulas.

Através dessas pesquisas, a Rede Municipal de Varginha, vem pesquisando estratégias que serão apresentadas no próximo tópico, para promover formas melhores de atender os alunos do município, a fim de promover que aulas remotas atendam, de forma inclusiva, a todos.

Com a pandemia da Covid-19, várias incógnitas vieram à tona, devido ao isolamento social, ao fechamento de algumas áreas de lazer e, consequentemente, das escolas e com isso o ambiente escolar teve que se adaptar de forma remota para atender os alunos em suas casas. Assim, de acordo com Cury, "A casa tornou-se o lugar do fogão, da limpeza, do lazer, das trocas culturais pelo celular e... do ensino. Tudo junto, no mesmo espaço, antes tomado por rotinas relativamente separadas." (CURY, 2020, p. 13). Com base nos pensamentos do estudioso pode-se perceber o quanto esse processo de isolamento vem mexendo com questões que antes eram indiscutíveis, o mundo está passando por grandes mudanças neste momento.

Com o Município de Varginha não foi diferente, as escolas tiveram que rapidamente buscar alternativas para que as aulas pudessem ter continuidade, desta forma, de acordo com Alvarenga e Flores (2020),

> No caso do Município de Varginha, o Plano para minimizar os impactos da COVID-19 na educação municipal compreende, além da criação do Portal Educação, outros recursos como a utilização dos aplicativos do GSuite for Education, tendo o Google Classroom como uma sala virtual para as turmas do 6º ao 9º ano, onde terão momentos de interação síncrona e assíncrona com seus professores, fazendo interações em tempo real através da plataforma de web-aulas Google Meet. Também é neste ambiente virtual que terão acesso a materiais de estudo, atividades e gravações das aulas. (ALVARENGA; FLORES, 2020, p. 4).

Desta maneira, com a abordagem do Google Classroom, há diversas possibilidades de ferramentas, dentro deste recurso, que podem auxiliar na criação de aulas diferenciadas que atendam os alunos cada vez melhor, pensando também em suas necessidades de estudo em casa, tornando-o assim mais prático. O interessante das ferramentas Google é que os alunos podem utilizar documentos compartilhados trabalhando em equipe. Em relação aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, foi criada uma plataforma específica para a realização de aulas, Alvarenga e Flores comentam sobre o uso desse recurso:

> Já os alunos da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano receberão seus materiais de estudo e atividades diretamente no site "www.seduc.varginha.mg.gov.br". Para os alunos que não têm acesso à internet e equipamentos tecnológicos, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizará em todas as suas unidades materiais impressos, kits de brinquedos e atividades lúdicas, os quais deverão ser entregues às famílias, por meio de um criterioso escalonamento de

ISSN: 2594-6536

> entregas, evitando aglomerações. Para os alunos das escolas do campo, rurais, os materiais serão entregues em suas casas. (ALVARENGA; FLORES, 2020, p. 4).

Através da observação da Plataforma Educacional da Prefeitura, os anos escolares são separados e dentro de cada um, são divididos por aulas que são apresentadas por Slides que, em sua grande maioria apresentam vídeos, áudios e imagens que auxiliam na aprendizagem. As aulas estão sendo numeradas e esta semana, de 28 de setembro a 02 de outubro de 2020, elas chegaram ao número 100, o que equivale a dias letivos, deste modo é possível que o ensino chegue aos discentes, de uma forma mais organizada. Algo importante a ser comentado é que, para os alunos que não têm acesso à internet, os materiais impressos possuem orientações para a realização das atividades e também sugestões de brincadeiras, com o acompanhamento dos recursos pedagógicos como os kits de brinquedos que garantem uma aprendizagem significativa, através do lúdico.

Um grande desafio para que a inclusão digital ocorra, de fato, é fazer com que ela alcance o maior número de alunos possível. Pensando nisso, a prefeitura, além de promover as aulas através de plataformas online, também optou por transmitir gravações de aulas feitas exclusivamente para a TV Princesa, que é um canal local do Município.

> A Prefeitura de Varginha passará a exibir no canal da TV Princesa as aulas da rede municipal de ensino. De acordo com a prefeitura, a intenção é ter mais um canal de acesso aos estudos para os alunos, durante a pandemia do coronavírus, onde serão oferecidas aulas on-line preparadas especialmente para o público infanto-juvenil. (AULAS..., [2020], p. 1).

Com isso, o ensino pode chegar, em maior escala, aos alunos que não possuem acesso à internet, mas têm um aparelho televisivo em casa. Além disso, Prefeitura também se empenhou em ofertar cursos de capacitação de professores, em relação ao uso de recursos tecnológicos, priorizando os recursos Google For Education[3]. O curso tem a finalidade de proporcionar o manuseio de ferramentas digitais como também dá ideias para aulas diferenciadas que possam atender os alunos individual e coletivamente.

A prefeitura também tomou a iniciativa de fornecer o empréstimo de Chromebook's[4] aos docentes que não tinham acesso a computadores em sua residência, além também de capacitar todos os professores e gestores da rede, com o intuito de proporcionar um ensino remoto de qualidade. De acordo com Cury "[...] descobre-se o valor das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e sua importância na formação inicial e na capacitação continuada dos docentes para uma presença contemporânea na educação." (2020, p. 15).

Assim, através da formação de professores em relação às ferramentas Google For Education, foram compartilhadas diversas aprendizagens e experiências práticas que possibilitaram uma aprendizagem significativa. Muitos professores interessaram-se pela

[3] Google For Education: O Google Apps for Education é uma solução tecnológica desenvolvida para facilitar a vida de professores e alunos dentro e fora das salas de aula.

[4] Chromebook: Trata-se de um notebook pequeno criado pelo Google que funciona através da nuvem, fazendo com que seja prático e não ocupe espaço de armazenamento na memória.

ISSN: 2594-6536

formação continuada e irão fazer o Curso de Educador Google fornecido gratuitamente pelo próprio Google for Education.

Neste momento é oportuno retomar a pergunta inicial, quais estratégias pedagógicas podem ser colocadas em prática para que o ensino remoto chegue de forma a atender a todos os alunos da Rede Municipal de Varginha?

Foi demonstrado, no decorrer da pesquisa, que a Prefeitura Municipal de Varginha preocupou-se com a Inclusão Digital dos alunos da Rede e optou por utilizar a plataforma Google For Education, através da sala de aula virtual Google Classroom, que é uma ferramenta que possui diversas funcionalidades como a de aulas ao vivo, publicação de gravações de aulas, materiais de estudo, trabalho, para que os alunos possam usar este recurso quando precisarem para estudar e realizar suas atividades, podendo usar a ferramenta tanto no celular quanto em um computador ou tablet. Além disso, também realizou a criação de um site que disponibiliza materiais de estudo para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, recentemente, fechou acordo com a TV Princesa para transmitir as gravações de aulas para os alunos que não possuem acesso à internet, mas possuem uma televisão em casa e também ofertou apostilas e materiais pedagógicos. A Rede Municipal de Varginha também se preocupou em capacitar os professores oferecendo cursos online para auxiliá-los no manuseio desses recursos, obtendo resultado positivo e melhorando na modalidade de suas aulas remotas.

Este trabalho requer um maior aprofundamento, pois se trata de um tema de extrema relevância para a comunidade que, neste momento, passa por consequências do isolamento causado pela Covid-19, desta forma serão feitas novas pesquisas para atender a essa demanda.

Referências

ALVARENGA, Larissa; FLORES, Vânia. O uso repentino das tecnologias digitais na educação: qual será a nova normalidade pós-pandemia do Coronavírus? In: VI Congresso Internacional do Grupo Unis. **Anais**... Varginha, Minas Gerais, UNIS-MG, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vci2020/256446-o-uso-repentino-das-tecnologias-digitais-na-educacao--qual-sera-a-nova-normalidade-pos-pandemia-do-corona-virus/>. Acesso em: 20 out. 2020.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica***:* um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

AULAS de Rede Municipal de ensino serão transmitidas pela TV Princesa. **Correio do Sul**, 22 jun. 2020. Disponível em: <http://correiodosul.com/varginha/aulas-de-rede-municipal-de-ensino-serao-transmitidas-pela-tv-princesa/> Acesso em: 12 out. 2020.

CURY, Carlos. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23749> Acesso em: 12 out. 2020.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2019. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664>. Acesso em: 31 jul. 2020.

GOMES, Alex; SILVA, Paulo. **Design de experiências de aprendizagem***:* criatividade e inovação para o planejamento das aulas. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

MATTOS, Fernando; CHAGAS, Gleison. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, p. 67-94, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141399362008000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2020.

SEEGGER, Vania et al. Estratégias tecnológicas na prática pedagógica. **Periódicos UFSM**, Monografias ambientais, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 8, p. 1887- 1899, ago. 2012. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/6196/3695> Acesso em: 12 out. 2020.
SILVA, Helena et al. **Inclusão digital e educação para competência informal***:* uma questão de ética e cidadania. Ciência da Informação, Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 out. 2020.

ISSN: 2594-6536

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS CONCEPÇÕES E NAS PRÁTICAS DE UMA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcelo de Castro (UFMG)

RESUMO: Esta investigação objetiva apresentar e analisar como as concepções verbalizadas por uma professora de Língua Portuguesa e aquelas subjacentes às práticas pedagógicas por ela conduzidas estão intrinsecamente relacionadas à formação continuada. Para tanto, o estudo focalizou a noção de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006, 2009) e de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), fundamentos basilares ao ensino de língua materna na contemporaneidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, empreendida a partir da observação participante no contexto de trabalho da professora investigada, com o intuito de se analisar as práticas pedagógicas ministradas por ela junto a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino. Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com o fito de se pesquisar os processos formativos e as concepções teóricas explicitadas oralmente pela educadora. Os resultados encontrados revelam que o fato de a docente ser doutora em Estudos Linguísticos foi um fator relevante que potencializou a estreita relação entre as concepções verbalizadas pela profissional e aquelas implícitas às práticas educativas no que se refere aos dois conceitos citados. Sendo assim, tanto na prática observada, quanto na entrevista, a professora evidenciou estar respaldada por teorias sobre as condições reais de produção dos gêneros discursivos, a análise do discurso, a exploração dos usos da leitura e da escrita não restrita à linguagem verbal (de modo tradicional e monolíngue), mas em torno da multimodalidade. Por consequência, constatou-se que a formação continuada implicou o aperfeiçoamento docente na teoria e na prática (LIBÂNEO, 2004).
PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Concepções; Práticas; Professora de Língua Portuguesa.

Introdução

Segundo a **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, um dos focos do ensino de língua portuguesa na contemporaneidade é a prática de leitura e de escrita de gêneros discursivos (BRASIL, 2017). Tal documento ainda aponta que, em associação às práticas de linguagem em diferentes campos de atuação humana, as múltiplas semioses devem ser devidamente consideradas. Assim, além de se assentar na teoria dos gêneros – o que não é uma novidade, pois isso já fundamentava os **Parâmetros Curriculares Nacionais** – PCN (BRASIL, 1998), a BNCC, como afirma Ribeiro (2020), também ecoa princípios da Pedagogia dos Multiletramentos.

A aplicação desse direcionamento da BNCC nas salas de aula depende, evidentemente, do conhecimento teórico e prático já adquirido pelos professores durante o contínuo processo de desenvolvimento profissional. É no fazer docente que os educadores conseguem organizar o ensino de língua materna com base nos gêneros e nos multiletramentos, como pressupõe a BNCC. Levando isso em consideração, esta pesquisa objetiva apresentar e analisar como as concepções verbalizadas por uma professora de Língua Portuguesa e aquelas subjacentes às práticas pedagógicas por ela conduzidas estão intrinsecamente relacionadas à formação continuada. Especificamente, o presente estudo – recorte e aprofundamento de uma dissertação de mestrado (CASTRO, 2017) – focaliza a noção de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006, 2009) e de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), já que, como dito, são teorizações

ISSN: 2594-6536

basilares à educação linguística hodierna. A hipótese era de que a formação continuada, enquanto continuidade da inicial (LIBÂNEO, 2004), traria impactos positivos às concepções e às práticas da educadora, visto que uma trajetória mais longa de estudos, junto ao exercício profissional, tende a ampliar os saberes docentes (TARDIF, 2002).

Multiletramentos e gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa na contemporaneidade

A noção de multiletramentos, criada pelo chamado Grupo de Nova Londres, enfatiza a necessidade de se considerar as múltiplas linguagens e culturas que fazem parte dos usos sociais que fazemos da leitura e da escrita na sociedade atual (COPE; KALANTZIS, 2006). Essa pedagogia é concebida não mais como práticas tradicionais do ensinar voltadas à linguagem verbal de modo monolíngue, monocultural e normativo, mas uma relação de ensino e aprendizagem que reconhece e valoriza outros modos de significação que são dinâmicos e estão presentes nas práticas letradas (COPE; KALANTZIS, 2006).

No que se refere à diversidade linguística, aspecto focalizado neste trabalho, na defesa da Pedagogia dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis (2006) afirmam que o letramento, tradicionalmente, restringiu-se à linguagem escrita, como se esta fosse monomodal e estivesse isolada como um sistema único e exclusivo. Para os autores, essa limitação anacrônica não é realista na atualidade, tendo em vista, por exemplo, a multimodalidade tão presente nos meios de comunicação. Isso requer uma ampliação que englobe os modos de significação para além da palavra, como as representações visuais, as auditivas, as gestuais, as espaciais etc. (COPE; KALANTZIS, 2009).

Segundo Cope e Kalantzis (2009), a imagem aparece mais em livros, revistas e jornais e, nesses casos, a complexidade da linguagem verbal pode diminuir, ou seja, tem-se suavizado a carga de sentidos sobre a escrita, mas, por outro lado, novas complexidades passam a existir via representações multimodais. Isso exige que a mesma atenção que se deu à linguagem verbal também recaia a outros modos semióticos.

Além disso, defende-se aqui uma perspectiva de ensino de linguagem em que esta é uma atividade social e interativa (MARCUSCHI, 2011). Nesse ínterim, o conceito de gêneros discursivos também é basilar, tendo em vista que eles são mediadores e organizadores das práticas sociais por meio das quais os sujeitos (inter)agem, além de serem constituídos de várias semioses (ROJO, 2009). Logo, parte-se do pressuposto bakhtiniano (1997) de que a linguagem humana é essencialmente dialógica, por isso, sempre que alguém diz algo, por exemplo, essa fala se dirige a outro sujeito que também é responsável pela construção e pelo compartilhamento de sentidos.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros são enunciados – engendrados nas esferas de atividade humana – relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático (apreciação valorativa), um estilo (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais) e uma construção composicional (organização e acabamento do texto). Ao abordar esse conceito de gêneros discursivos, Marcuschi (2011, p. 22) afirma: “hoje se reconhece que não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade”, ou seja, como eventos textuais flexíveis, os gêneros caracterizam-se mais pelos aspectos sociais e discursivos. De acordo com Rojo e Barbosa (2015), o emprego de gêneros de discurso/discursivos em detrimento de gêneros de texto/textuais ocorre devido ao destaque que é dada, na abordagem bakhtiniana, aos temas e à significação dos discursos realizável pelos textos e não às formas linguísticas ou textuais.

ISSN: 2594-6536

Formação continuada e saberes docentes

Para Libâneo (2004, p. 227), "a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional". Esse processo – que é contínuo e se estende por toda a carreira profissional (DINIZ-PEREIRA, 2019) – pode viabilizar reflexões, tomada de consciência sobre os desafios do fazer docente, assim como a busca de soluções para estes (LIBÂNEO, 2004).

Segundo Gatti (2008), a formação continuada abarca cursos estruturados depois do término da graduação, mas também reuniões pedagógicas na escola, trocas entre pares, congressos, entre outras ações que favorecem o exercício profissional. Por mais que o próprio local de trabalho do professor seja apontado por diferentes estudiosos como um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento profissional docente (GATTI, 2008; LIBÂNEO, 2004; DINIZ-PEREIRA, 2019), o presente estudo destaca que cursos de longa duração, como a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), também podem trazer melhorias ao fazer docente, uma vez que é um direito (e não um problema) o distanciamento, em certos momentos, dos professores em relação à realidade escolar, para que tenham "momentos intensos de estudos para fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experenciais, de conhecimento de outras realidades" (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 72).

Sem sombras de dúvidas, a formação docente é de extrema importância e, por meio de reflexões, ampliação de conhecimentos, compartilhamento de experiências e de vivências profissionais, os professores ressignificam os saberes teóricos e práticos essenciais à melhoria da prática (TARDIF, 2002). Desse modo, os saberes docentes estão correlacionados à vida pessoal dos educadores, às instituições que os formam e àquelas nas quais eles atuam, às próprias experiências concretizadas no ofício etc. (TARDIF, 2002). Melhor dizendo, tais saberes não são inatos nem singulares, mas múltiplos e (re)construídos continuamente pelos processos interação em diferentes campos de socialização no decorrer do tempo (TARDIF, 2002).

Em síntese, "o que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador" (FREIRE, 1996, p. 32). Isso significa que o questionamento, a investigação, a busca pelo conhecimento devem ser aspectos intrínsecos à prática do professorado que não se limita a mediar o conhecimento, mas também a ser um eterno aprendiz.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, este estudo é de abordagem qualitativa, uma vez que que se busca descrever e interpretar processos subjetivos inseridos numa realidade educativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os dados foram coletados a partir da prática de uma professora que lecionava a disciplina Língua Portuguesa para turmas que cursavam os Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de Ouro Preto (Minas Gerais), em 2016 e 2017. Por meio da observação participante, o pesquisador acompanhou, durante seis meses, o fazer docente da educadora e, para este trabalho, são feitas menções a duas atividades: a produção escrita de um marcador de página e a leitura de tirinhas – práticas que podem ser mais bem compreendidas a partir de Castro (2017). Com a entrevista semiestruturada, foram ouvidas as interpretações e as concepções da profissional com relação à prática por ela ministrada na educação básica. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita segundo a norma padrão da língua portuguesa, uma vez que nosso objetivo não foi observar as entonações, as pausas, os

ISSN: 2594-6536

gestos e outras pistas extralinguísticas. O olhar interpretativo e analítico para tais dados foi guiado à luz das teorias apresentadas anteriormente.

Em linhas gerais, a docente formou-se em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) em 1995 e há 20 anos trabalhava como regente da disciplina Língua Portuguesa. Na escola campo da pesquisa, ela já trabalhava há 14 anos e, além de professora, já tinha assumido o cargo de direção. Na época, ela também lecionava no ensino superior em uma faculdade particular, assim como era supervisora e docente em um curso de especialização em uma universidade pública. Do ponto de vista acadêmico, possui especializações, das quais se destacam duas: "Práticas de letramento e alfabetização" e "Mídias na Educação", além de ter realizado o mestrado e o doutorado em Estudos Linguísticos, na área de concentração em Linguística do Texto e do Discurso, sendo todos esses cursos, assim como a graduação, realizados em instituições federais de ensino.

Apresentação e discussão dos dados

Em primeiro lugar, é relevante reconhecer que a professora investigada tem uma trajetória acadêmica que não é tão comum entre os profissionais que atuam na Educação Básica, já que tem titulação bem acima da requerida para a função. Não é por acaso, então, que as concepções, advindas da formação acadêmica, estão subjacentes no ensino de Língua Portuguesa por ela concretizado. Essa questão também é compreendida pela própria educadora que, ao ser questionada sobre como a formação continuada realizada por ela na universidade se relaciona com a prática enquanto professora de Língua Portuguesa, respondeu:

> Acho que não tem como desvincular uma coisa da outra não (...). O fato de eu ter que fazer um monte de coisa, ao mesmo tempo, não me deixa dedicar muito. Eu tenho, eu sinto que precisava dedicar mais a minha formação em linguística e estudar mais e botar em prática. Eu gosto disso, eu fico feliz quando estou com um livro de linguística na mão, fico muito (...). Abre a visão da gente, de uma forma geral, e assim eu vejo que tudo tem relação.

Desse modo, além de não enxergar possibilidade de se distinguir a formação continuada da prática docente, já que essa trajetória possibilita uma melhor "visão", tal professora tem para si que ainda poderia fazer tal aplicação de teorias de forma ainda mais efetiva, principalmente, se tivesse mais tempo para planejar suas aulas. Como aponta Gatti (2008), cursos de pós-graduação são uma das muitas ações possíveis em prol da formação continuada.

Na leitura e nas discussões em sala de aula, a partir de dois gêneros discursivos (marcador de página e tirinhas), a professora sempre considerou as condições reais de produção e circulação de tais gêneros. Dessa forma, nas aulas em que propôs a produção do marcador de página, por exemplo, os alunos lidaram com exemplos do gênero graças à ação da professora de levar tais exemplos de seu arquivo pessoal. Na leitura de tirinhas, além de expor exemplos de jornais de circulação social (e a docente não levou apenas a tirinha, mas o jornal no qual esta se encontrava), ela também incentivou que eles procurassem exemplos do gênero em jornais, revistas e sites da internet. Além disso, na exploração de tais gêneros, ela não deixou de enfatizar os temas e os sentidos discursivos inscritos neles em detrimento dos aspectos formais ou linguísticos, conforme defendem Marcuschi (2011) e Rojo e Barbosa (2015).

Outra questão importante a respeito da noção de gêneros foi que a professora organizou o ensino da língua a partir da seleção de alguns deles. Como não é possível se comunicar sem

ISSN: 2594-6536

ser por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), percebe-se que a prática docente foi estruturada a partir deles, como sugerem pesquisadores como Rojo (2009) e Marcuschi (2011), assim como consta nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2017). Mais uma vez, essa constatação também foi verbalizada pela educadora que, no momento da entrevista, falou sobre essa organização e seleção dos gêneros que explora em sala de aula, inclusive, pontuando que o estudo de um gênero não se encerra:

> Na verdade, eu tinha vontade de trabalhar com tudo, mas como não tem jeito de trabalhar com tudo, então eu acho que um vai puxando o outro. Igual a gente fez uma análise das tirinhas, eu queria ter trabalhado mais um pouco com as charges, ainda não estou satisfeita.

A partir das aulas observadas, também se notou que a docente era respaldada por fundamentos teóricos sobre as condições de produção do gênero, os suportes textuais, os elementos da textualidade e a análise discursiva, principalmente, na produção dos marcadores de página. Embora, na entrevista, ela não tenha falado sobre todas essas teorias (até porque a transposição destas para a prática ocorre de modo consciente, mas também inconsciente), algumas foram citadas por ela, quando questionada sobre o fato de se pautar ou não em conhecimentos teóricos na exploração dos gêneros. Em tal fala, a docente explicitou, portanto, teorias das quais tem conhecimento e que julga aplicar em sala de aula, deixando ou não os discentes cientes disso:

> Ainda que você não faça o referencial para o aluno, eu acho que isso é influenciado. A gente toma a influência de alguma forma. Eu busco muito beber água na Análise do Discurso (...). Quando falo de gêneros, eu estou falando de Schneuwly, do Marcuschi. Isso vem. Não sei se na hora de explorar, de falar para os alunos, eu consigo ser tão explícita.

Ainda a respeito dos gêneros, depreendemos que, até mesmo pela formação em análise do discurso, o trabalho da docente contribui para a análise crítica daqueles, essencialmente na leitura das tirinhas, pois as atividades propostas sugeriram isso, assim como o momento em que a professora sistematizou uma análise de algumas tirinhas selecionadas como encerramento da discussão em torno desse gênero. Na entrevista, a docente respondeu afirmativamente quanto ao trabalho concretizado por ela com o gênero ser feito ou não de forma crítica:

> Eu acho muito, porque o aluno... ele vai pegar, por exemplo, uma notícia de jornal se ele estiver sentado esperando o dentista dele, ele vai (...) ler de uma forma diferente (...). Trazer essa situação discursiva para eles é importante. Não dá para você ler uma notícia dentro do livro didático e achar que ela e notícia. Ela foi uma notícia. Ali ela continua sendo uma notícia por suas características, mas ela perde uma característica importante dela que é da novidade, daquilo que está posto numa ordem do dia. Eu acho que não tem como fazer apenas análise da tipologia textual, tem que passar pelo discurso em si para perceber.

Nesta fala, além de citar que o trabalho com a análise crítica de gêneros pode permitir ao aluno uma leitura "de forma diferente", tendo em vista que a "situação discursiva" deve ser considerada e não só os aspectos linguísticos que estruturam o texto, a docente também

ISSN: 2594-6536

introduziu um desafio importante na exploração de gêneros, principalmente, quando esta é realizada com o livro didático. A partir do que ela disse, ficou clara sua preocupação com a perda do contexto real de circulação do gênero devido à escolarização que é feita ao inseri-lo em uma obra didática. Esse ponto de vista não esteve presente apenas nesse discurso docente, mas também materializado nas aulas acompanhadas, nas quais a professora chamou a atenção dos alunos a esta problemática e levou exemplos reais do gênero, como já foi discutido.

Quanto à valorização das múltiplas linguagens que engendram os gêneros discursivos – aspecto defendido pela Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTIZIS 2006), vale a pena ressaltar que não houve uma preocupação para que a educadora usasse o termo supracitado, o que, inclusive, nem aconteceu mesmo. Na pergunta do roteiro sobre esse tema, até optamos por usar "linguagens", pois essa questão conceitual não implicou consequências negativas em nosso estudo. De modo geral, a partir do que foi observado, a professora concebeu a multimodalidade como a combinação de linguagens e explorou e valorizou outras linguagens que não apenas a verbal nas atividades de leitura e de escrita. Melhor dizendo, ela contribui com o desenvolvimento dos multiletramentos.

Na escrita dos marcadores de página, por exemplo, a docente discutiu o que seria uma imagem representativa da obra e o que comporia o gênero, assim como dissertou sobre a distribuição dos itens estruturadores do gênero dentro do limite disponível no *layout* a ser criado. Quanto à leitura das tirinhas, houve a valorização multimodal materializada pela docente por meio das atividades propostas e das falas explicativas dadas aos discentes. Ao ser questionada sobre isso, a docente abordou o arranjo multimodal constitutivo do gênero, por meio da combinação da linguagem verbal com a visual (expressa por ela como "linguagem não verbal"):

> Eu acho que a tirinha em si tem mais uma finalidade de divertir mesmo (...). Mas ela é um gênero legal, porque ajuda você a pensar na semiose, ajuda você a pensar na linguagem verbal com a linguagem não verbal, como é que eu posso lidar com essas duas coisas (...). É um gênero pequenininho, mas que é rico, então trabalhar com tirinhas é bom (...). Sempre eu acho que ela tem que trazer uma relação com outra coisa.

Além de ter colocado a riqueza de tal gênero que, para ela, precisa estar relacionado a outro objetivo/tema/aspecto, nessa resposta, a professora também discursou sobre o uso social da tirinha ao apontar uma finalidade de tal gênero: divertir. Essa discussão é mais bem compreendida, quando ela foi questionada sobre o que é importante considerar na exploração de tal gênero. A educadora quis expressar sua opinião de que tal gênero, na escola pelo menos, deve ser explorado em atividades de leitura e não de escrita, ao se levar em conta o contexto de produção e circulação:

> Eu poderia ter pedido para eles fazerem tirinha, produzirem tirinha, mas eu acho que... Para que eu teria pedido para eles fazerem tirinha? É igual eu falar para eles: vamos estudar o gênero identidade e vamos construir uma identidade. Para que? Eu acho que tem que ter uma autoridade que construa uma carteira de identidade. Existe um órgão específico que faz isso. Eu não tenha essa autoridade para fazer isso. Então eu acho que passa por aí. Para que eu vou construir uma tirinha? Eu vou publicá-la num jornal da escola? Qual é a finalidade disso de fato? Produzir para produzir? Eu acho que é bom produzir, mas tem que ter uma função

ISSN: 2594-6536

> social, por isso que acho que não mandaria eles produzirem tirinha, não mandaria fazer charge, a não ser que eu tivesse um jornal da escola.

Ainda a respeito do arranjo multissemiótico dos gêneros, na entrevista, afirmou-se à docente que, nos dados coletados, ela havia explorado outras linguagens que não apenas a verbal. Ao questioná-la sobre como foi esse trabalho e o porquê de ela tê-lo feito, ela disse que tal exploração foi motivada pelo fato de que a linguagem verbal não é suficiente, já que os sentidos são construídos no arranjo entre ela e outras semioses. Além disso, para ela, isso está intrinsecamente presente no cotidiano do corpo discente e é algo que desperta o interesse deles. Nas palavras dela:

> Eu acho porque complementa, uma coisa complementa a outra. Eu acho que não dá para você só fazer a leitura dos enunciados, a relação de sentido passa muito pelo complemento de uma coisa com a outra. E considerando os nossos alunos, eu acho que é necessário, porque eles escutam música, eles fazem o dever, eles assistem a vídeos, tudo ao mesmo tempo. Essa relação de linguagens diferentes está muito no dia a dia deles, e isso parece que está no sangue mesmo. Quanto mais puder usar de recursos de linguagens diferentes para chamar a atenção... Eu acho importante sim.

Como já dito, essa concepção é concretizada na prática, não sendo apenas um discurso teórico da docente. O fato de ela compreender que a multimodalidade é inseparável da vida dos alunos também é relevante, já que, dessa forma, reconhece-se a importância de isso ser trabalhado pela escola. Quanto à forma como desenvolveu esse trabalho na perspectiva das múltiplas linguagens, ela falou que:

> Depende do objetivo, por exemplo, lá nas tirinhas, se eu queria dar, por exemplo, uma ênfase no sentido de um enunciado, de uma personagem gritando com a outra, eu tinha que associar aquilo que está escrito no balão com a forma do balão. Então eu acho que a imagem do balão e aquilo que está escrito são duas coisas que comunicam, então como que eu vou ignorar? Não tem jeito. É complemento mesmo (...). Depende da intencionalidade do que eu quero dizer. Aqui um sujeito está brigando com o outro. Eu quero destacar isso. Talvez para reforçar, por exemplo, uma questão machista ali na tirinha, em que há uma ênfase no discurso.

O exemplo citado, relativo ao formato do balão, foi um dos aspectos discutidos pela professora em sala com os estudantes na tentativa de evidenciar os significados que são construídos também por meio do tipo de balão usado. Ademais, ela mencionou que a condução do trabalho depende da intencionalidade, o que pode ter a ver com o que ela julga mais relevante, dentro do que determinado exemplo do gênero apresenta, mas se pode pensar também que esse foco de trabalho também se relaciona com os modos semióticos que estão presentes no texto em análise, o que também é variável.

Nesse sentido, as concepções verbalizadas pela docente, assim como aquelas observadas, são bastante próximas, o que parece reforçar a importância da formação continuada para o fazer docente, principalmente por permitir a ressignificação dos saberes teóricos e

ISSN: 2594-6536

práticos (TARDIF, 2002). Os conceitos de multiletramentos e de gêneros discursivos são de conhecimento da educadora (não necessariamente com esses termos), assim como são aplicados e estão interligados na prática em sala de aula por ela concretizada no ensino de Língua Portuguesa. Tal constatação é bastante divergente das conclusões da pesquisa de Santos (2003), pois as concepções e as práticas docentes investigadas por ela evidenciaram o desconhecimento teórico e prático sobre letramento e multimodalidade, por parte de duas professoras de Língua Portuguesa, participantes da investigação.

Considerações finais

De modo geral, no que se refere às concepções da docente, constatou-se a relevância de ela ser capaz de verbalizar suas noções sobre os gêneros discursivos e as múltiplas linguagens constituintes destes, o que é fundamental a um projeto de ensino de língua materna na contemporaneidade. Não menos importante que isso foi a conclusão de que tais conceitos permearam a prática pedagógica conduzida pela educadora, o que revelou a intrínseca relação entre a teoria (especialmente advinda dos estudos linguísticos) e a prática. Assim, garantiu-se, como postula a BNCC, que as aulas, especificamente de Língua Portuguesa, sejam espaços profícuos para se trabalhar com os usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita, por meio dos gêneros discursivos constituídos de variadas semioses (BRASIL, 2017).

Desse modo, podemos afirmar que a hipótese do estudo foi confirmada, pois a formação continuada impactou positivamente as práticas e as concepções da professora investigada; e a universidade, por meio de cursos de pós-graduação, pode, sim, ser um campo de socialização para ampliação dos saberes docentes (TARDIF, 2002). Nesse sentido, o educador deve ser também um pesquisador (FREIRE, 1996) em constante desenvolvimento profissional (DINIZ-PEREIRA, 2019) em ações formativas fora e dentro da escola (GATTI, 2008).

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação***:* uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso: 20 ago. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa: terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC,1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso: 03 jan. 2016.

CASTRO, M. **Letramentos multissemióticos em aulas de Língua Portuguesa***:* possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto-MG. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs). **Multiliteracies***:* Literacy Learning and the Design of Social Futures. London/New York: Routledge, 2006 [2000].

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning,** v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação permanente de professores***:* experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65-74.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GATTI, B. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008; 13(37), p. 57-69.
LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola***:* teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.
ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985>. Acesso: 22 ago. 2020.
SANTOS, J. M. **Letramento multimodal e o texto na sala de aula**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2006.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ISSN: 2594-6536

ESCOLA E IDEOLOGIA DE GÊNERO: A INFLUÊNCIA DO DOCUMENTO *AMORIS LAETITIA* E DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

Maria Amélia da Paixão de Oliveira (UninCor)
Terezinha Richartz (UninCor)

RESUMO: A instituição denominada como Igreja Católica Apostólica Romana, sempre teve grande influência na sociedade, desde à política até mesmo no currículo escolar. Por outro lado, o Projeto Escola sem Partido, que é um movimento político, procura determinar como professores devem atuar ideologicamente dentro da sala de aula, tendo como fundamento ideais baseados em escrituras cristãs. O objetivo desta comunicação é discutir a posição da pontifício *Amoris Laetitia* sobre o amor na família em contraponto com o Projeto Escola sem Partido dando atenção especial a diversidade de gênero, projeto esse que insiste em defender uma escola sem partido, portanto, sem ideologia, mas que se baseia em princípios religiosos, num país juridicamente laico. Este estudo será realizado a partir de pesquisa bibliográfica comparando estes documentos mencionados. Os dados apontam que a Igreja Católica evidencia a amplitude e articulação insistindo no caráter concreto e realista destacando-se o papel da consciência, já que nem todos os problemas que assolam a humanidade devem ser resolvidos impondo as normas magisteriais católicas, pois é possível buscar as reflexões que levarão as mudanças sociais de uma maneira realista e concreta. Nele o Papa Francisco aborda o tema da homossexualidade, e dá abertura para a diversidade sexual trazendo ampla discussão dentro da Igreja Católica, podendo trazer frutos para dentro da escola. Já o projeto Escola sem Partido procura proibir os professores de trabalharem conteúdos referente a educação moral, sexual e religiosa, deixando para às famílias a decisão de falar sobre os referidos temas.
PALAVRAS CHAVE: Prática pedagógica. Ideologia de gênero. Igreja Católica. *Amoris Laetitia*. Escola Sem Partido

A instituição denominada Igreja Católica Apostólica Romana sempre teve grande influência na sociedade, desde a política até mesmo no currículo escolar. como instituição de peso, formada em valores arcaicos sempre é valorizado o que é proposto nos documentos papais que norteiam a prática dos católicos. Por outro lado, o projeto escola sem partido, que é um movimento político, procura determinar como professores devem atuar ideologicamente, dentro da sala de aula, tendo como fundamento ideais baseados em escrituras cristãs.

O estudo da sexualidade é algo fundamental para o crescimento do ser humano e afeta várias áreas da sua vida sendo importante para o seu crescimento em geral. Juntamente com a puberdade, vêm as dúvidas e receios, o que pode gerar constrangimento. É primordial assegurar que as informações venham de fontes seguras ou as consequências negativas pode perdurar por toda a vida, afetando o físico, o emocional e o afetivo. A educação sexual é de caráter íntimo e pessoal, e, apesar do seio familiar ser o ambiente mais seguro para se ter esse tipo de diálogo, tal situação nem sempre acontece. Os pais, ou responsáveis, repassam suas experiencias de um ponto de vista pessoal, carregado de opiniões que podem não estar alinhadas com a perspectiva dos adolescentes, ou ainda, a comunicação pode ser feita de forma ineficiente, o que pode gerar mais confusão. A maioria dos adolescentes passa grande parte do seu tempo no ambiente escolar, onde existe muita interação social e é um local propício para discussões e de novas experiencias.

ISSN: 2594-6536

> Depois do ambiente familiar é a escola que complementa a educação dada pela família onde são abordados temas mais complexos que no dia-a-dia não são ensinados e aprendidos, tendo esta uma imensa responsabilidade na formação afetiva e emocional de seus alunos. [...] O trabalho de Orientação Sexual tem como objetivo principal as mudanças nos padrões de comportamento, levando-se em conta três aspectos fundamentais: a transmissão de informações de maneira verdadeira; a eliminação do preconceito e a atuação na área afetivo-emocional. (BERALDO, 2003, p. 103.)

Um assunto polêmico dentre desse universo são as questões de gênero. Para tanto é importante conceituar três pontos: sexo, sexualidade e gênero. O sexo é biológico, tem a ver com as características de referentes à macho e fêmea. A sexualidade tem a ver com os parceiros que escolhemos e como nos sentimos quanto a isso. O gênero diz respeito a como nos apresentamos perante à sociedade de acordo com o nosso sexo. O sexo não podemos escolher. A sexualidade, nem sempre. Mas o gênero sim, podemos escolher. A questão está em saber respeitar as diferenças. Será que, enquanto sociedade estamos preparados para tanta diversidade? Certamente essa é uma questão que merece ser amplamente discutida. O ambiente escolar é propício para isso, uma vez que promove a interação e o relacionamento em ter pessoas diferentes em suas opiniões, posicionamentos, classe social, aparência física, sexualidade e gêneros, dentre outras. Oferece uma oportunidade de praticarmos tolerância e empatia. Além disso a questão de gênero traz discussões importantes como igualdade entre homens e mulheres, machismo, a supremacia masculina. Temas atuais e devem ser debatidos a fim de tornarmos nossa sociedade mais agradável de se viver.

A escola sem partido é um movimento político criado por Miguel Nagib, em 2004, quando era procurador do estado de São Paulo. Diante do suposto fenômeno de doutrinação política e ideológica através do ensino acadêmico, surge esse movimento que visa a imparcialidade do corpo docente no que se refere ao ensino. Este deverá ser de forma objetiva na intenção de proporcionar aos discentes acesso mais amplo a diferentes pontos de vistas e abordagens diversas sobre os assuntos estudados, garantindo a liberdade de escolha.

Segundo Luis Felipe Miguel, professor da UNB, no artigo intitulado “Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro”, Os opositores das propostas de restrição da liberdade de expressão dos professores, inspiradas na ofensiva religiosa contra a “ideologia de gênero” e no Movimento escola Sem Partido, as denominam “leis da mordaça” são, de fato, projetos de criminalização da docência, entendida em seu sentido mais profundo – o estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de reflexão autônoma. Impedem que a atividade profissional dos docentes seja exercida de modo pleno e também deixam professoras e professores à mercê dos pais. Uma vez que a caracterização do que é vetado e do que constitui “assédio ideológico” é extremamente vaga e subjetiva, qualquer educador, a qualquer momento, poderia ser alvo de um processo. (MIGUEL, 2016).

Richartz afirma “A aparente neutralidade da lógica discursiva se mostra profundamente política. O professor não repassa conteúdo e informação apenas, mas dialoga com as questões políticas, sociais e culturais da sua época” (2017, p. 37). E acrescenta:

> Além da neutralidade não ser possível, os próprios conteúdos já foram produzidos de acordo com interesses vigentes no momento da sua escrita: a heteronormatividade, ou seja, a sexualidade não está livre dos

ISSN: 2594-6536

> construtos heterossexuais. No limite, a escola sem ideologia tem como foco principal combater a diversidade sexual. Esses conflitos e contradições mostram a própria historicidade do dispositivo da sexualidade, o qual, enquanto histórico, está sujeito a mudanças. (RICHARTZ, 2017, p. 36).

A polêmica em torno desse assunto existe pelo fato de que os professores acreditam que tal movimento fere a liberdade de expressão e funciona como perseguição e censura ao seu trabalho. Entretanto, os que apoiam o movimento Escola sem Partido afirmam que a discussão não será desencorajada, apenas limitada ao ponto de vista científico, sem doutrinação. Acredita-se que o termo "ideologia de gênero" apareceu pela primeira vez em 1998, em uma nota emitida pela Conferência Episcopal do Peru da Igreja Católica intitulada "Ideologia de gênero: seus perigos e alcances." (ALMEIDA, 2017). Desde então o termo tem sido usado de forma pejorativa pela classe conservadora, especialmente a cristã. A tolerância em relação aos diferentes tipos de gênero bate de frente com o modelo conservador que diz que "meninos vestem azul e gostam de meninas, e meninas vestem rosa e gostam de meninos", e o que sair desse modelo está errado. Aceitar a diversidade de gênero, ainda mais quando esta emerge da espontânea vontade do indivíduo, tem se revelado um grande desafio frente aos valores conservadores cristãos, que são veemente defendidos por boa parte da sociedade, que se auto intitula de "direita".

O movimento Escola sem Partido ganhou mais força com a criação de 2 leis: PL nº 867/2015 de autoria do deputado Izalci do PSDB e PL 193/2016 de autoria do deputado Magno Malta do PR. Ambas obrigam a fixação de um cartaz nas escolas contendo 6 deveres do professor com o seguinte teor: "princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, 'a', e 37, caput); liberdade de consciência e de crença (art. 5º, VI); liberdade de ensinar (que não se confunde com liberdade de expressão) e de aprender (art. 206, II)" (ABDALLA, 2016, p. 1); pluralismo de ideias (art. 206, III) — e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, que assegura o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (art. 12, IV). (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Esses direitos já estão garantidos pela Constituição Federal e os professores já são obrigados a respeitá-los. Mas então, qual o sentido desse movimento? Segundo o site Escola sem Partido: para informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados e manipulados por seus professores. Uma vez informados, os estudantes — que são as vítimas da doutrinação — aprenderão a se defender das condutas abusivas eventualmente praticadas por seus professores militantes. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019). Segundo o mesmo site, essa medida é necessária segundo o seguinte motivo: Não seria necessário, se a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula não estivesse, como está, disseminada por todo o sistema de ensino. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Sensus em 2008, 80% dos professores reconhecem que o seu discurso em sala de aula é "politicamente engajado". Esses números corroboram a percepção de muitos alunos e ex-alunos, que se reconhecem como vítimas da doutrinação política e ideológica em sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

O movimento visa impedir uma doutrinação de ideologia comunista. A polêmica que gira em torno da identidade de gênero diz respeito ao receio de que as aulas de educação sexual incentivem os alunos a terem relações sexuais mais cedo, ou seja, as aulas estão ensinando os alunos a fazerem sexo.

Sobre as penalidades, o movimento Escola sem Partido (2016) diz: A prática da doutrinação expõe o professor a sanções de natureza civil (reparação dos danos eventualmente

ISSN: 2594-6536

causados aos alunos), administrativa (punição disciplinar) e penal: abusar da audiência cativa dos alunos para promover, em sala de aula, suas próprias opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, pode render ao professor uma condenação a até 6 meses de detenção, a perda do cargo e a inabilitação para o exercício de qualquer outra função pública por prazo até três anos (Lei 4.898/65). (SOUZA, 2018). Uma questão é: como saber se o professor está doutrinando? Como mensurar a neutralidade de suas opiniões acerca dos assuntos abordados? Segundo o programa é através dos cartazes fixados em sala de aula. Os alunos serão informados sobre os deveres dos professores e, caso percebam que o professor não esteja cumprindo, irão denunciá-lo. Ou seja, os alunos serão os fiscais.

De acordo com Richartz (2019), a ideologia de gênero quer determinar como as pessoas devem se comportar ao proibir a discutição de gênero, apontando para o cerceamento da liberdade de expressão, a perseguição aos docentes desobedientes, o fim da pluralidade de ideias, o desrespeito às diferenças e, especialmente, a ênfase na continuidade da heteronormatividade.

Em abril de 2020, o STF (Supremo Tribunal Federal) declara inconstitucional uma lei do Município do Novo Gama (GO) que proibia a 'ideologia de gênero' nas escolas. (SALDAÑA, 2020). Esta decisão abre um precedente jurídico importante para fazer frente ao que propõe o movimento Escola sem Partido. Em setembro de 2017, o STF (Supremo Tribunal Federal) decide que a escola pública pode promover crença específica em aula de religião, mesmo sendo um estado laico. (RAMALHO, 2017).

O atual papa, Francisco, firma seu pontificado como pastor da instituição Católica, tendo como característica principal a humildade e renovação pastoral. É visto como um papa progressista e atuante nas causas sociais, buscando o diálogo com todos os membros praticantes da Religião Católica. Voltando de uma viagem ao Brasil, após participar de um evento para os jovens, Francisco fez uma declaração que teve grande repercussão mundial: “Se uma pessoa é gay, procura o Senhor e tem boa vontade, quem sou eu para julgá-la? [...] Não se deve marginalizar essas pessoas por isso” (PRESSE, 2013, p. 1). Essa declaração, atingiu a todos de maneira inesperada, pois jamais se tinha ouvido tal asserção vindo de um papa. Por meio deste posicionamento, Francisco abre uma discussão importantíssima sobre a homossexualidade e religião, trazendo a público novas perspectivas, antes vedada pela igreja.

Francisco declara, ter plena consciência sobre a verdade, que o entendimento dela é mutável para os humanos graças à evolução social e a comprovação científica ao longo dos séculos. Mas, reforça que ainda há leis e convenções eclesiais oriundas de outros tempos, que não se enquadram aos dilemas atuais. (VATICANO, 2016). O discurso do documento oficial publicado por Francisco, ampara a instituição Católica na busca gradativa da verdade, da mesma forma que, na procura de segmentos pastorais harmônicos com a realidade atual.

“Amoris Laetitia” (AL – “A alegria do amor”), a Exortação apostólica Pós-Sinodal “sobre o amor na família”, recolhe resultados de dois Sínodos sobre a família convocados pelo Papa Francisco em 2014 e 2015. (A ALEGRIA..., 2016). Na preparação do Sínodo, além de Roma, outras vozes da Igreja Católica se pronunciaram mediante ao contexto da homossexualidade ser trabalhada pelo mesmo, sendo elas as dioceses alemãs e suíças, que se posicionaram de maneira crítica ao assunto, alegando que com base nas ciências humanas, e na medicina, afirmou-se que a orientação sexual é uma disposição inalterável e não escolhida pelo indivíduo. Essas posições divergentes ao longo da elaboração do documento oficial incidiram no Sínodo, protestos, pluralidade e conflitos. O relatório final, baseado na exortação apostólica, alcançaram somente dois terços dos votos da assembleia, fazendo com que a questão de gênero em Amoris Laetitia, fosse ratificada pelo papa, mesmo sem unanimidade. (LIMA, 2017).

ISSN: 2594-6536

No documento Amoris Laetitia, a força da família reside essencialmente na sua capacidade de amar e ensinar a amar (VATICANO, 2016, p. 46)). Dessa forma, Francisco visa motivar o devido respeito à consciência e à autonomia dos fiéis:

> [...] nos custa dar espaço à consciência dos fiéis, que muitas vezes respondem o melhor que podem ao Evangelho no meio dos seus limites, e são capazes de realizar o seu próprio discernimento perante situações onde se rompem todos os esquemas. Somos chamados a formar as consciências, não a pretender substituí-las (VATICANO, 2016, p. 30).

O documento afirma que não há equiparação das uniões homossexuais ao matrimônio, por não haver comparação entre tais uniões e o desígnio divino sobre o matrimônio e a família. Mas que deve ser garantido para que todos os que manifestam a tendência homossexual disponham da ajuda necessária para compreender e realizar plenamente a vontade de Deus em sua vida e que às famílias devem acolher seus filhos homossexuais (VATICANO, 2016). O documento papal Amoris Laetitia convida ao acolhimento sem condenar as pessoas que vivem em uma configuração familiar diferente ao modelo tradicional e nuclear defendido até então pela Igreja Católica. No documentário "Francesco", o papa diz que pessoas homossexuais são filhos de Deus e que têm direito de estar em uma família e que para isso é necessário criar uma lei de união civil. (EM DECLARAÇÃO..., 2020). O alcance desse processo, é a abertura da igreja para o diálogo em relação a sexualidade, constituição familiar e gênero como jamais tinha sido feito na história da instituição. É um passo importante da Igreja Católica, para com aqueles que queiram se integrar à comunidade, formar e expressar ideias, possibilitando a pastoral, uma reflexão teológica e o acolhimento de quem não é heterossexual.

É interessante salientar que tanto o Movimento Escola sem Partido como o documento Amoris Laettia tem bases cristãs. O autor do movimento é católico conservador e o outro trata-se de um documento papal. Vemos então um movimento da Igreja Católica frente aos desafiantes assuntos atuais. É sabido que desde a igreja primitiva dos Apóstolos de Cristo, o seio familiar tem sido o mais importante instrumento de evangelização, ou seja, da propagação da Palavra de Deus. Os valores morais cristãos e familiares são passados de pai para filho de forma eficiente, uma vez que exemplos educam muito mais do que palavras. A tradição da doutrina religiosa cristã é vista com bons olhos na sociedade, assim como os que a praticam. São tidos como “homens de bem”, “mulheres virtuosas” e “filhos obedientes”, os ditos cidadãos de bem. Tal imagem inspira confiança diante da sociedade. Infelizmente quem está à margem disso, não é muito bem visto pelos conservadores. Talvez porque uma imagem pia tenha a promessa de uma recompensa, após se subverterem aos sacrifícios de recusar os “prazeres do mundo”. Talvez, como na história do filho pródigo (Bíblia), não seja confortável aceitar que a misericórdia de Deus abrace a todos. Parece que a liberdade e a coragem de viver de forma autêntica fere a moral de outros. Por isso, o documento Amoris Laetitia vem dividindo opiniões dentro da Igreja Católica.

Contudo, todo o processo sinodal e a Exortação papal, Amoris Laetitia, publicada pelo Papa Francisco, é um pequeno avanço para a Igreja Católica, para a abertura de discussões sobre temas que antes eram vistos como inaceitáveis pela doutrina cristã. Assim se pode aprofundar as questões envolvidas e descortinar novos caminhos a serem trilhados. O amor, respeito e o acolhimento oferecido pelo atual papa, nos dá uma esperança, de que através do conhecimento científico, articulado com o sociológico e espiritual, podemos construir novas formas de exercer socialmente a constituição familiar, que vai de encontro a uma convivência harmônica entre os diversos, pautada na desconstrução da ideia de impureza, inadequação e anormalidade da

prática homossexual dando espaço à uma democracia do afeto, onde todos possam se sentir seguros e livres para estabelecer relacionamentos afetivos, e essa liberdade passe a ser vista como um direito natural dos indivíduos.

Portanto, se uma discussão importante e polêmica como essa foi aberta dentro da igreja, por que negá-la dentro do ambiente acadêmico? Bem sabemos que valores morais são passados pela família, mas é na escola que aprendemos a conviver com as diferenças. Quando o movimento Escola sem Partido censura esse tipo de discussão no ambiente acadêmico, pode impedir o progresso da tolerância e empatia com as diferentes formas de se ser.

A mudança é inerente a vida. Não é à toa que a resiliência seja uma das qualidades mais importantes atualmente. A evolução é inerente à humanidade. Independente de qual vertente o indivíduo seja adepto, o primordial é respeitar as opiniões e a forma de ser do outro. É primordial garantir que as pessoas vivam conforme suas escolhas, como elas de fato são. É um direito constitucional. É importante que tal debate seja realizado na família. Mas é primordial que aconteça no ambiente escolar. Se por um lado o líder da Igreja Católica mostra uma postura de abertura ao diálogo e inclusão de todas as pessoas, sem distinção, batendo de frente com a parcela mais conservadora da mesma igreja, por outro, o estado, representado por uma pequena parcela da bancada cristã querendo preservar a hegemonia do patriarcado, mantendo o *status quo* vigente. É um cabo de guerra pelo poder.

Quanto à sexualidade, essa não pode ser doutrinada, por se de natureza íntima e pessoal, inerente ao indivíduo e nem sempre pode ser escolhida. Além disso, a cultura patriarcal contribui para a violência contra mulheres e crianças, e um debate sobre esses temas em ambiente escolar é uma excelente oportunidade para desconstruir esses conceitos, favorecendo uma sociedade mais igualitária. O interessante é que em termos religiosos, apesar do Brasil ser um estado laico, tal fato não se aplica em relação às escolas. E se por lei o estado garante que os filhos recebam educação religiosa de acordo com a crença dos pais, nas escolas, e, sabendo que o Brasil é de maioria cristã, podemos concluir que se existe alguma doutrinação ideológica, essa seria religiosa e por parte do estado.

Contudo, estamos no caminho para que a tolerância religiosa e de gênero seja de fato uma realidade em nosso meio.

Referências

A ALEGRIA do amor! **Revista Missões**, 12 abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistamissoes.org.br/2016/04/a-alegria-do-amor/>. Acesso em: 28 set. 2020.

ABDALLA, Sharon. Professor deve ensinar as principais teorias de um assunto, sem tomar partido. **Gazeta do Povo**, [S. l.], 26 ago. 2016. Disponível em: < https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professor-deve-ensinar-as-principais-teorias-de-um-assunto-sem-tomar-partido-10ath9zlclkwi1mjos47rsk60/>. Acesso em: 28 set. 2020.

ALMEIDA, Kaciane Daniella de. ***"Não se abre à força um botão de rosa, e sobretudo, com as mãos sujas":*** agruras da Educação Sexual no ambiente escolar e os desafios atuais frente à Ideologia de gênero. Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3808/1/CT_PPGTE_D_Almeida%2C%20Kaciane%20Daniella%20de_2018.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020

BERALDO, Flávia Nunes de Moraes Sexualidade e escola: um espaço de intervenção. **Psicol. Esc. Educ**., Campinas, v. 7 n. 1 jun. 2003, Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100012>Acesso em: 27 out. 2020

ISSN: 2594-6536

EM DECLARAÇÃO incisiva, Papa Francisco diz que casais gays têm direito a união civil. *Folha de São Paulo*, 21 out. 2020. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/10/papa-francisco-diz-que-casais-lgbt-tem-direito-a-uniao-civil-e-a-integrarem-uma-familia.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa>. Acesso em: 28 out. 2020

ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 28 set. 2020.

LIMA, Luís Corrêa. O papa e as questões da família: às voltas com gênero e orientação sexual. **Mandrágora**, Rio de Janeiro, v.23. n. 2, 2017, p. 27-47

MIGUEL, Luis Felipe. "Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero": Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro" **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, V. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

PRESSE, France. Declaração de Francisco 'Quem sou eu para julgar os gays?' gera reações. **G1,** 29 jul. 2013. <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/07/declaracao-de-francisco-quem-sou-eu-para-julgar-os-gays-gera-reacoes.html>. Acesso em: 19 out. 2020.

RAMALHO, Renan. Supremo permite promoção de crenças no ensino religioso em escolas públicas. **G1**, Brasília, 29 jul. 2017. <https://g1.globo.com/politica/noticia/supremo-permite-promocao-de-crencas-no-ensino-religioso.ghtml> Acesso em: 29 out. 2020.

RICHARTZ, Terezinha. É possível uma escola neutra? Os paradoxos discursivos da ideologia de gênero no Plano Municipal de Educação. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, 2017.
http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1564/997>. Acesso em: 29 out. 2020.

RICHARTZ, Terezinha, Ideologia de gênero: a mordaça do Plano Municipal de Educação de Varginha. **III Seminário Minas Gerais: Diálogos Literários e Linguísticos**, Três Corações, 28 e 29 jun. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Por unanimidade, Supremo declara inconstitucional lei municipal de 'ideologia de gênero'. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abr. 2020. Disponível em: < https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/stf-forma-maioria-para-declarar-inconstitucional-lei-que-veta-discussao-de-genero-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 29 out. 2020.

SOUSA, Leila Maria de. **Escola sem partido: que ideia é essa***?* Juiz de Fora: UFJF, 2018. Disponível em: < https://www.ufjf.br/bach/files/2016/10/LEILA-MARIA-DE-SOUSA.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

VATICANO. *Amoris Laetitia.* **Exortação apostólica pós-sinodal do Papa Francisco sobre o amor na família.** 2016. DSisponível em: <https://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia_po.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

ISSN: 2594-6536

O REBAIXAMENTO SOCIAL E POLÍTICO DE POBRES E AS VIOLÊNCIAS EM "OS PANDAS NÃO TÊM VERGONHA", DE FERNANDO BONASSI

Flávia Luciano Santos (UninCor-PMTC)

RESUMO: Esta comunicação apresenta um recorte da pesquisa **Das violências: crônicas de A boca no mundo, de Fernando Bonassi**, defendida no Programa de Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), associado à linha de pesquisa Literatura, História e Cultura. A pesquisa buscou refletir sobre os modos de representação da violência nas crônicas do livro citado, publicado no ano de 2007. Em suas crônicas, Bonassi representa acontecimentos do cotidiano impressos na grande cidade, que muitas vezes passam despercebidos por nós, revelando, por meio de uma linguagem coloquial (própria da crônica). O olhar do autor se volta para a realidade dos menos favorecidos, vítimas de um sistema social que os oprime e os exclui de seus direitos fundamentais, aludindo a uma violência estrutural, que resulta, muitas vezes, em uma violência direta. Entre as cem crônicas que compõem **A boca do mundo**, escolhemos, para essa comunicação, refletir sobre "Os pandas não têm vergonha". É possível analisar como o autor, de modo irônico, identifica a invisibilidade social de pessoas pobres, relações distorcidas de poder e uma cultura que influencia comportamentos passivos e preconceituosos que fere os direitos básicos de trabalhadores pobres e marginalizam pessoas.
PALAVRAS-CHAVE: Bonassi. Crônica. Violência.

A crônica a ser analisada neste trabalho é "Os pandas não têm vergonha", construída por meio de um diálogo entre policiais em uma ocorrência que envolve homicídio. Nela, a violência é tratada de modo banal, através da indiferença dos policiais. Mesmo diante de cinco jovens mortos a tiros, eles conversam sobre acontecimentos aleatórios, como a rotina de animais, que atrai mais a atenção do que o fato no qual estão inseridos, como se a morte por arma de fogo, de maneira tão precoce, não causasse estranhamento, revolta e nem repúdio naqueles que foram chamados para apurar o fato.

A casa precária onde os jovens foram encontrados mortos e a presença de drogas no local parecem contribuir para a reação de acontecimento trivial dos policiais, como se fosse destino comum do pobre e usuário de drogas esse fim. É a banalização da violência sofrida por pessoas consideradas marginais pela sociedade: "A ocorrência é num quarto e cozinha de bloco, onde se chega escorregando por lombadas cobertas de lixo." (BONASSI, 2007, p. 100). Outra condição para essa reação ou ausência de reação, é o fato de policiais estarem diariamente envolvidos com esse tipo de ocorrência, a morte de jovens pobres.

A banalização da violência começa desde o título da crônica. É eleita como título uma das partes principais do texto. É uma abertura bem pequena da ideia principal que ele vai tratar. Com o título "Os pandas não têm vergonha" é isso que pretende chamar mais a atenção do leitor. Como se a vida dos pandas fosse mais importante que a dos jovens. Os homicídios dos cinco jovens não têm tanta importância, quando comparados ao modo de reprodução desses animais. A violência sofrida por eles não causa revolta. Até mesmo pior que isso, se justifica. A notícia de que um jovem marginalizado foi morto soa como um alívio e até como um ato justo e protetivo aos demais. É um culto à morte de pessoas marginalizadas socialmente.

É possível perceber que se trata de um crime com jovens pobres, pela descrição que é feita e pelo lugar onde foram encontrados os corpos. Conforme o narrador: "Nos cômodos, caixote é mesa. Bancos de Kombi é sofá. Papelão é cama. Duas malas reviradas: roupas de *griffe,* tênis, CD pirata, resto de pizza e refrigerante." (BONASSI, 2007, p. 100). A ocorrência

ISSN: 2594-6536

não causa estranhamento nos profissionais. Isso ocorre devido ao fato de eles verem com frequência homicídios dessa natureza e já não ficarem surpresos. Eles assumem um assunto aleatório e desprezam a gravidade da ocorrência que está diante deles. É possível perceber na narrativa:

> Um deles faz o sinal da cruz e vai contando as peerfurações na parede. O outro fica olhando. Não é para conferir. Fala:
> - Se você repetir aquela história de lagartas, eu ...
> - Esquece as lagartas. Me enchi o saco de borboletas. Já os pandas...
> O que conta as perfurações olha feio pro que gosta de filme de bicho; este último começa a catar cápsulas no chão. (BONASSI, 2007, p. 100)[5]

Há de considerar também o fato de que existe uma cultura que despreza a violência cometida contra jovens pobres e usuários de drogas, vistos como conscientes e cúmplices desse destino, o assassinato, com se eles tivessem tido oportunidades para seguir seus caminhos fora da violência. Se o nosso país é formado em sua maioria por pessoas pobres, mudar essa situação deveria ser nosso maior motivo de luta e não excluí-los como se não fizessem parte da nação. Esse fenônemo pode ser derivado pelo desprestígio da pobreza e o prestígio que a classe alta possui. É possível novamente perceber a ausência de estranhamento e repúdio na narrativa:

> Tem também cinco corpos emborcados. Dois na cozinha, três na sala. Duas mulheres. Três homens. Na verdade duas meninas e três moleques. Os peritos ficam olhando praquilo. Não por nada. Já viram de tudo que pode estragar um almoço. (BONASSI, 2007, p. 101)

Os cincos jovens não possuem nenhuma identificação na crônica. Não possuem nome e nem profissão. São indivíduos invisíveis socialmente. Fernando Braga da Costa, identifica a invisibilidade pública como

> […] desaparecimento intersubjetivo de um homem no meio de outros homens, é expressão pontiaguda de dois fenômenos psicossociais que assumem caráter crônico na sociedade capitalistas: humilhação social e reificação. […] apresenta-se como um fenômeno histórico, construído e reconstruído ao longo de muitos séculos e determinante no cotidiano de indivíduos pobres. (COSTA, 2004, p. 63)

A sociedade em geral, não tem interesse em conhecer o nome ou a história desses jovens, há um rebaixamento social e político. Eles fazem parte da massa marginalizada do nosso país que não tem prestígio. Eles são julgados antes mesmo de serem conhecidos. E esse julgamento é penoso. Freud considera esse tipo de julgamento não como um ato consciente e individual, mas, sim, um julgamento de massa, assemelhado ao comportamento de uma criança malcriada

[5] Zaluar refllete sobre as estatísticas sobre homicídio relacionados ao tráfico no ano de 1991: "Um estudo cuidadoso de inquéritos policiais e de processos penais em 1991 no Rio de Janeiro mostrou que 57% dos homicídios cometidos nesse ano estavam relacionados com o tráfico. De fato, essa é apenas uma das muitas indicações que sugerem que o aumento das taxas de homicídio pode estar correlacionado com a maior entrada de armas de fogo e drogas no país, já que os dois fenômenos aumentaram simultaneamente nos últimos anos da década de 1970". (ZALUAR, 2007, s/p)

ISSN: 2594-6536

e até em selvageria: "[...] nos piores casos, seu comportamento é antes o de uma manada de animais selvagens que o de seres humanos." (FREUD, 2009, p. 65).

Os policiais olharam para os corpos da mesma maneira que olhavam para os objetos que os cercavam, fenômeno de reificação de pessoas pobres. De acordo com Costa,

> […] a reificação configura-se como um processo pelo qual, nas sociedades industriais, o valor (de que quer que seja: pessoas, relações inter-humanas, objetos, instituições) vem apresentar-se à consciência dos homens como valor sobretudo econômico, valor de troca: tudo passa a contar, primeiramente, como mercadoria. (COSTA, 2004, p. 64)

É um rebaixamento social e político, desvalorizando o ser humano, rebaixando o indivíduo, como mercadoria e colocando-o na categoria de coisa. Na narrativa, os policiais não fazem nenhuma distinção do que é vida humana dos objetos que os rodeavam no local da ocorrência.

> [...] o que recolhia os objetos agora escreve numa folha de papel: "duas mulheres, três homens; todos entre quinze e vinte anos; sem identificação".[...] encontra uma pedra de *crack* (pequena, de cinco reais); mostra pro primeiro, que pega e dá de ombros. (BONASSI, 2007, p. 101)

A sociedade, muitas vezes, se comporta de maneira passiva em relação ao sofrimento de indivíduos marginalizados socialmente. Primeiro os marginaliza e depois não se insere como agente desse processo. Há um silenciamento de seu sofrimento, imprimindo uma percepção de que eles são mais resistentes à dor e ao sofrimento. Todos os jovens não são iguais, alguns são pobres. O sonho da igualdade demanda políticas públicas eficazes para que a igualdade, de fato, possa se concretizar.

O pensamento em massa está programado a amar e odiar seus objetos. No amor há a um Deus, por exemplo, que é devido o amar acima de todas as coisas. Esse mesmo Deus é identificado como nossa imagem e semelhança. É o que Freud chama de amor narcísico a partir de que "equiparam-se a ele [objeto amado], não tem nenhum sentimento de aversão por ele." (FREUD, 2009, p. 95). Já as pessoas marginalizadas não são reconhecidas como pessoas e, portanto, indignas de amor. Nessas pessoas não foi inserida essa identificação, eles são coisas, através de um processo de reificação de pessoas e, consequentemente, faz parte do objeto de ódio e desprezo. Essa identificação é conhecida na psicanálise como manifestação mais precoce de uma ligação emocional com outra pessoa. Para Freud na identificação " […] o eu toma para si as qualidades do objeto". (FREUD, 2009, p. 101). Portanto, só me identifico com aquele que eu desejo ser e não com aquele que está de fato relacionado comigo. Temos muito mais coisas em comum com as pessoas marginalizadas que é a característica do nosso país do que com um Deus justo e fiel, mas através do rebaixamento de pessoas marginalizadas, perdeu-se a identificação, nos ousando a resumir que o objeto, o Deus, foi colocado no lugar de ideal do eu. Ainda segundo Freud

> Em algumas formas de escolha amorosa se torna inclusive evidente que o objeto serve para substituir um ideal do eu, próprio e não alcançado. Ama-se o objeto devido às perfeições que se aspirou para o próprio eu

ISSN: 2594-6536

> e que agora se gostaria de alcançar por esse rodeio a fim de satisfazer o próprio narcisismo. (FREUD, 2009, p. 112)

Insistindo no assunto, Freud ainda considera que

> O indivíduo pode ser um bom cristão, e, no entanto, nem lhe passar pela cabeça a ideia de se colocar no lugar de Cristo, e, como ele, abarcar todos os seres humanos com o seu amor. Afinal, na condição de um débil ser humano, a pessoa não precisa se atribuir a grandeza de alma e a força amorosa do Salvador. Porém, esse avanço no desenvolvimento da distribuição libidinal na massa provavelmente é o fator no qual o cristianismo baseia sua pretensão de ter alcançado uma moralidade mais elevada. (FREUD, 2009, p. 150)

Os policiais que trabalham no assassinato são uma das classes que compõem os aparelhos repressivos do Estado. Eles trabalham a favor do Estado e exercem o que ele determina através da repressão. Contudo, estes policiais fazem parte dos executores do trabalho. São a mão-de-obra do aparelho do Estado e, portanto, assalariados, sujeitos à condição precária de trabalho. Não são eles que determinam as regras, eles apenas as cumprem. Muitas vezes, compõem o grupo de violados, seja pelo risco que assumem, já que é conhecido a realidade de policiais que morrem no ofício e, como aponta a narrativa, em condições de trabalho que não são asseguradas sua integridade física: "[...] aquele que contava as perfurações agora procura algo em torno. Acha. É um saquinho de supermercado que ele vira do avesso, pra usar como luva. Recolhe batom, duas carteiras vazias, oitenta reais e um boné de vereador. (BONASSI, 2007, p. 101)

O trabalhador é exposto diretamente aos corpos e objetos que estão dentro da casa. A crônica denuncia a ausência de materiais básicos, como a luva, por exemplo, para proteger sua saúde. Ele não demonstra revolta ou indignação com aquela realidade. Parece estar acostumado com a condição precária de trabalho, é como se ele já tivesse em um estado de topor diante de tudo que já presenciou em sua profissão. Condição que favorece para um comportamento apático diante do homicídio, da casa precária onde os jovens estavam, da idade deles, da presença de substâncias ilícitas e de sua própria condição de trabalho. Conforme pode ser identificado no diálogo na narrativa:

> O outro conta as cápsulas:
> - Treze.
> Um anota a quantidade enquanto o outro põe as cápsulas no bolso do paletó. Pega uma máquina fotográfica, põe filme.(BONASSI,2007,p. 101)

É como se o trabalhador afastasse da consciência toda aquela problemática para conseguir suportar sua realidade, em vez de questioná-la. É como também se perdessem a condição de enunciar tudo aquilo que estão expostos. Não é possível afirmar que eles tiveram a oportunidade de expor seu sofrimento, sua condição, pois, não é interesse para classe dominante a consciência da classe dominada. Parecem muito obedientes aos princípios da escola e da religião: falta de liberdade, ausência de escolha e reprodução de conteúdo. Freud une esses princípios e classifica como produto da cultura. Freud considera que "A substituição do poder do indivíduo pelo passo cultural decisivo. Sua essência consiste nos fatos que os

ISSN: 2594-6536

membros da comunidade se restringem em suas possibilidades de satisfação". (FREUD, 2015, p. 98)

É justamente a ausência dessa consciência e liberdade que financia a dominação. A partir do momento que também não há condições de mostrar seus sentimentos e singularidades, eles passam a ser parte do fenômeno de reificação, são coisas que cumprem ordens superiores, que não possui necessidades básicas, como a segurança, por exemplo. Ginzburg considera que nessa situação, os grupos de pessoas são

> […] tratados como objetos do conhecimento oficial, muitas vezes foram reduzidos a resíduos de si mesmos, tendo suas vivências ocultadas ou esquecidas, pelas narrativas contada em linguagem autoritária por governos repressores e instituições disciplinares hostis. (GINZBURG, 2010, p. 116).

A narrativa acusa outro problema social e político – a idade dos jovens que foram mortos. São todos adolescentes e jovens adultos. Uma morte trágica, o homicídio em uma idade precoce. Zaluar identifica que

> […] as taxas de mortalidade violenta aumentaram[6] por todo o país, as vítimas mais comuns não são as crianças, e sim os adolescentes, mais precisamente os jovens do sexo masculino nas metrópoles e regiões mais ricas do país. De fato, esse crescimento rápido nos homicídios afetou particularmente homens jovens entre 15 e 29 anos de idade que foram vítimas ou atores de crimes cometidos em locais públicos entre pessoas que não eram nem íntimas nem mesmo conhecidas.(ZALUAR, 2007, s/p.)

Os policiais, diante dos cadáveres no chão, discutem vários assuntos banais. Os temas, mesmo sendo de pouca importância, são mais impressionantes do que o fato que está sob os olhos deles. Falam a todo tempo de animais e a curiosidade que os envolve. Em nenhum momento discutem aquela situação que está diante de seus olhos e que se refere a uma violência extrema – o assassinato – em uma idade tão precoce. É uma naturalização do destino trágico de adolescentes pobres, considerando a pobreza como condição mais baixa de vida e indigna. Essa forma de enxergar, ou melhor, de não enxergar o outro, o seu sofrimento, as suas necessidades, ao ponto de não provocar nem se quer estrannheza, por se tratar de indivíduos marginalizados socialmente, é uma violência política.

Nilo Odalia contribui com sua reflexão, afirmando que o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural. Segundo o estudioso, "Perceber um ato como violência demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural, e como que inscrito na ordem das coisas." (ODALIA, 1983, p. 23). Muitos comportamentos sociais, pela sua prática contínua e sutil, são descaracterizados como violência. Favorece, assim, seu exercício, sem parecer se tratar de um atentado contra o outro. Isso dificulta o reconhecimento do ato violento, do agressor e, consequentemente, a intervenção. Em um dos diálogos entre os policiais, eles conversam sobre a vida dos elefantes. Aos elefantes um dos policiais demonstra compaixão, sentimento que não foi demonstrado aos jovens assassinados. O autor parece

[6] A autora refere-se ao ano de 2007, quando da publicação do artigo, mas é possível trazer o argumento, uma vez que os índices de violência não melhoraram ao longo dos anos.

ISSN: 2594-6536

utilizar a metáfora para falar dos elefantes que, na verdade, simbolizam a realidade daqueles jovens. No diálogo entre os policiais vemos:

> - Te digo mais: são os elefantes, meu caro, que vão de mal a pior.
> […]
> - Que é que tem os elefantes?
> - Os pobres coitados precisam de centenas de quilos de mato todo dia para encher o estômago. As flores acabando e eles morrendo de fome. Como morrem cada vez mais cedo, as manadas passaram então a ser chefiadas pelos elefantes jovens. (BONASSI, 2007, p. 101)

Na afirmativa "são os elefantes, meu caro, que vão de mal a pior", seria mais apropriada se referisse aos jovens pobres brasileiros. Eles representam números consideráveis de pessoas na miséria no Brasil. São alvos, cada vez mais cedo, da criminalidade e permanecem expostos a riscos de diversas ordens. Zaluar aponta algumas dessas questões:

> […] muitos homens jovens e pobres se tornaram vulneráveis às atrações do crime-negócio por causa da crise em suas famílias, muitas dessas incapazes de lidar com os conflitos surgidos na vida urbana mais multifacetada e imprevisível. Vulneráveis também por causa do abismo entre adultos e jovens, por causa do sistema escolar ineficaz, além da falta de treinamento profissional, adicionado aos postos de trabalhos insuficientes.(ZALUAR, 2007, s/p.)

Porém, parece que os números alarmantes de crianças e jovens na miséria, na criminalidade, afastados das escolas não atraem a atenção que deveria nem dos órgãos governamentais e nem da sociedade. A maioria das pessoas fica em estado de apatia diante de condições tão indignas de crianças e adolescentes no nosso país. Podemos pensar nessa atitude como uma espécie de hipnose. A hipnose nos ajudaria a resolver esse enigma. Aqui não como uma relação a dois, mas, sim, a uma massa em relação a determinados objetos ou ideologia representada por um líder. As pessoas estão hipnotizadas por uma ideologia e a persegue sem levar em consideração a moralidade e a qualidade das próprias atitudes. Freud indica que há "um estado em que os sentimentos isolados e os atos intelectuais pessoais do indivíduo são fracos demais para se fazer valer por conta própria e têm de aguardar pelo reforço mediante a repetição uniforme por parte dos outros." (FREUD, 2009, p. 120)

O pobre é um cidadão de segunda classe, não há nele uma identificação. Para Costa,

> A iluminação é coisa também social. O que vemos e o que deixamos de ver, o regime de nossa atenção, é decidido segundo o modo como fomos colocados em companhia dos outros, segundo o modo como também nos colocamos e como eventualmente nos recolocamos em companhia. (COSTA, 2004, p. 18)

Na continuação do diálogo citado anteriormente, a expressão "pobres coitados" novamente poderia ser destinada aos jovens, mas, não: refere-se aos elefantes. Até porque nossa sociedade compartilha o pensamento de que "quem mexe com coisa errada, morre ou vai preso", é um pensamento tido como óbvio e claro. A expressão "coisas erradas" faz referência ao crime e ao uso de drogas. A maioria das pessoas não deseja intervenção através de políticas

ISSN: 2594-6536

públicas, ou pior, não apoiam, muitas vezes, que elas se dirijam a pessoas nessa condição. Acreditam que dessas pessoas deriva a violência. Extinguindo essas pessoas, extingui-se também a violência do país. Mas esse pensamento, embora comum na sociedade, é no mínimo equivocado: uma ideologia que sustenta a relação de poder e discriminação. Essa ideologia naturalizada em nosso meio, não tem nada de natural, é um processo das relações humanas que envolve fatores individuais, relacionais, sociais, culturais e ambientais. Há uma força que emana essa compreensão distorcida, que provém do Estado. Chaui considera que

> O Estado aparece como realização do interesse geral (por isso Hegel dizia que o Estado era a universalidade da vida social), mas, na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade. (CHAUI, 1982, p. 69)

O Estado tem seus aparelhos ideológicos para criar e manter uma cultura de dominação e opressão dos menos favorecidos, afastando, assim, a consciência plena e o senso crítico necessário para se estabelecer uma relação de igualdade. É uma violência mascarada na manutenção da tradição e dos bons costumes, oprimindo e violando direitos humanos.

Observe-se o trecho: "[...] as florestas estão acabando e eles morrendo de fome. Como morrem cada vez mais cedo, as manadas passaram então a ser chefiadas pelos elefantes jovens..." (BONASSI, 2007, p. 101). Neste excerto, o autor parece estar fazendo uma analogia com a pobreza do país. É sabido que o número de desemprego no Brasil é alto e pouco se tem feito para mudar essa condição. Essa realidade, descrita na crônica, possivelmente, se refere aos jovens que estão ali mortos. Essa é a realidade de pessoas em sua condição. Desemprego, alimentação precária e até mesmo miséria. A ideia de chefe no trecho remete ao tráfico, ao crime que tem sido invadido por jovens cada vez mais novos, diante da sua condição de pobreza, da falta de oportunidade e visibilidade. É no crime que eles conseguem dinheiro para comer, vestir, morar etc. Mais do que condições básicas de sobrevivência, o crime, muitas vezes, possibilita uma visibilidade que, sem o dinheiro dele, esses jovens não teriam. É uma das únicas maneiras do marginalizado socialmente possuir visibilidade e obter prazer. De acordo com Zaluar,

> São desses jovens vulneráveis, que cedem à sedução, os corpos que aumentam as taxas de homicídio pelo país afora, principalmente nas cidades onde se desenvolveram no século passado as culturas de tolerância, de negação e de disputa civilizada no esporte e na festa. São deles a estatísticas e as práticas violentas que impedem a melhoria das condições de vida dos pobres […]. (ZALUAR, 2007, s/p.)

O tráfico, por exemplo, prega a ostentação. Os traficantes gostam de carros luxuosos, roupas de *griff* e joias. Para um jovem marginalizado, as chances de obter uma vida de luxo são imensamente menores que as de jovens com classe social superior. A escola pública que o pobre frequenta é inferior à particular, diminuindo suas chances na disputa de uma vaga na universidade pública, já que a particular, provavelmente, não conseguirá pagar. Fica, desta forma, em desvantagem, também na disputa por um trabalho, porque, provavelmente, terão menos títulos que o candidato que possui uma renda superior a sua. Ocorre, também, a falta de estímulo da própria família em mantê-lo na escola. Existe a flagrante necessidade de trabalhar no período em que deveria estar estudando. Assim, o tráfico acaba sendo umas das únicas possibilidades de ascensão social e realização pessoal. O crime é o que lhes resta.

ISSN: 2594-6536

Em outro momento do diálogo, um policial em conversa com o outro afirma: "- Você não entendeu: os elefantes jovens são inexperientes e assustados. As manadas estão se tornando cada vez mais violentas... invadem cidades, destroem plantações... uma bagunça._ Sei…." (BONASSI, 2007, p. 101). São os jovens marginalizados que carregam a reputação de desordem e selvageria. Socialmente são eles que rompem com o imaginário de uma sociedade civilizada e justa, através de suas ações inconsequentes e violentas. Essa percepção foi naturalizada socialmente. Merece destaque quando um pobre marginalizado chega às Universidades e consegue concluí-la. Deveria ser uma situação comum a todos, já que está na Constituição da nossa nação que todos somos iguais e que todos nós temos direito e acesso à educação. A incoerência é frequente nas nossas relações sociais. Temos um ideal de nação, de bem comum, mas agimos de modo individual e egoísta. É uma hipocrisia moral. Para Nietzsche,

> Certos instintos fortes e perigosos, como o amor empreendedor, a temeridade, o rancor, a astúcia, a rapacidade e o desejo de dominar o que até então tinham de ser não somente honrados como socialmente vantajosos – sob nomes diferentes, é claro, dos que demos aqui -, mas adotados e cultivados (por serem perpetuamente necessários devido ao perigo comum contra o inimigo da totalidade), são agora considerados instintos de periculosidade duas vezes mais fortes – quando lhes faltam saídas – e são marcados gradulamente como imorais e expostos à difamação . Os instintos e inclinações contrárias atingem agora a honra moral. [...] é pelos instintos mais elevados e fortes que afloram de maneira apaixonada que o indivíduo é elevado muito acima e além da média e do baixo nível da consciência de rebanho; a autoconfiança da comunidade se acaba e a crença em si mesmo como sua espinha dorsal é quebrada: portanto, como consequência, esses mesmos instintos serão estigmatizados e caluniados. (NIETZSCHE, 2015, p. 105)

Tudo aquilo que não atende o desejo da dominação de um homem pelo outro se torna imoral e, portanto, indigno de amor. A cultura quer expulsar a todo custo aquilo que não beneficia os dominadores, isso em nome da moral e bons costumes, como se quisesse cuidar do tecido social, quando, na verdade, quer manter as relações de poder e dominação.

No final da crônica, os peritos, ainda no diálogo sobre animais, concluem em relação aos elefantes:

> - Com essa mortandade toda, quem se dá bem mesmo são os carniceiros.
> - Por quê?
> - Muito cadáver espalhado... Comida pra hiena, coiotes, abustres... [...]
> - Escuta o que eu te digo: o futuro é dos carniceiros, meu amigo. (BONASSI, 2007, p. 102)

Ao refletirmos sobre esse trecho, podemos entender a cena como uma espetacularização da violência. A mídia, muitas vezes, se apropria de tragédias que envolvem mortes como forma de garantir audiência. Há uma crescente procura por parte de algumas pessoas acerca de assassinatos para saciar sua curiosidade e há aquelas que têm o prazer em divulgar tais informações. Podemos pensar que há um gozo em ver o outro numa condição de extrema fragilidade. Sente-se realizado em promover no outro esse sentimento quando se divulga uma

ISSN: 2594-6536

imagem dessa ordem. Demonstra-se, assim, uma imensa falta de empatia, condição psíquica que influencia na manutenção da desigualdade social. Não há condição psíquica em inverter o papel a modo de se imaginar com a vida interrompida de maneira brutal e antecipada ou uma vida medíocre sem condições básicas para viver. A ausência de empatia é reconhecida também por Odalia quando ele acrescenta que:

> A impressão amarga que nos resta na boca é de que riquezas e misérias são consumidas, através do jornal, do cinema, da televisão, em doses tão maciças que a vizinhança espúria funciona como um antídoto – inibidor dos germens da revolta e do inconformismo. É como se experimentássemos a sensação de alívio porque a miséria está com o outro, e a riqueza um dia poderá estar conosco. (ODALIA, 1983, p. 28)

O diálogo também pode ser analisado na perspectiva de que não há expectativas de que os homicídios vão abar ou sequer diminuir. No trecho citado acima "o futuro é dos carniceiros" indica uma ideia de aumento da violência, situação que favorece o seu usi pela mídia por meio de sua expectacularização. Evidenciando o caráter banal do ato de violência na nossa sociedade.

Referências

BONASSI, Fernando. **A boca no mundo***:* 100 crônicas de Fernando Bonassi. São Paulo: Novo Século Editora,2007.
CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
COSTA, Fernando, Braga. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social**.** São Paulo: Editora Globo, 2004.
FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Tradução Renato Zwick. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.
FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Tradução Renato Zwick. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.
NIETZSCHE, Friedrich, Wilhelm. **Além do bem e do mal.** Tradução Carlos Duarte. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2015.
ODALIA, Nilo**. O que é violência?** São Paulo: Brasiliense, 1983.
ZALUAR, Alba. Democratização inacabada: fracasso da segurança pública. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 31-49, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a03v2161>. Acesso em: 15 maio 2019.

AS INFLUÊNCIAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESCOLHA PROFISSIONAL DE HOMENS E MULHERES

Mariana Borges Martins (UNIS)
Terezinha Richartz (UNIS)

RESUMO: Os estereótipos de gênero refletem diretamente nas relações e comportamentos de homens e mulheres na sociedade, estando presentes, primeiramente, nas famílias, estendendo-se igualmente ao ambiente escolar e chegando até a escolha profissional, colocando as mulheres ao longo da história em uma posição de subordinação frente aos homens tanto no mercado de trabalho quanto na família. A escola ao mesmo tempo que luta contra os estereótipos possui práticas pedagógicas que tornam as desigualdades de gênero fortemente presentes em seu ambiente. Por isso, o objetivo deste trabalho é analisar se as relações de gênero dentro da escola, especialmente na prática docente, influenciam na escolha profissional de homens e mulheres, fazendo com que determinadas profissões sejam caracterizadas exclusivamente como femininas e outras como masculinas. A metodologia utilizada é o estudo bibliográfico. Os dados apontam que a prática pedagógica ainda é gendrada. O reforço pelos papéis socialmente introjetados advindos da escola contribuem para nortear as escolhas profissionais de homens e mulheres na vida adulta. Cabe à sociedade em geral buscar a desconstrução dos papeis de gênero socialmente construídos, lutando para que as produções histórico-culturais reproduzidas sejam desconstruídas. Somente assim homens e mulheres serão igualmente valorizados, podendo escolher suas profissões livremente a partir das singularidades individuais, sem influência das expectativas de gênero previamente estabelecidas.
PALAVRAS CHAVE: Escolha Profissional. Práticas Pedagógicas. Relações de Gênero.

Os papéis desenvolvidos por homens e mulheres na sociedade são resultantes das relações sociais e culturais que esses estabelecem, as quais acabam influenciando em suas diferentes experiências e vivências. Visto isso, é importante ressaltar que o conceito de gênero se refere a todas as representações, sejam elas culturais ou sociais impostas aos homens e mulheres, a partir das relações que esses desenvolvem na sociedade.

> [...] conceito de gênero envolve as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, nas e pelas quais homens e mulheres são educados de maneiras diferenciadas, levando-os a assumirem e exercerem diferentes papéis sociais e atividades laborais na sociedade. (LIMA et al, 2017, p. 35)**.**

Para Oliveira (2016?) as desigualdades entre homens e mulheres não são resultantes das diferenças biológicas existentes entre eles, pelo contrário, é uma construção social, determinada pelas relações sociais estabelecidas.

É através de suas relações sociais atravessadas por diferentes ideias, discursos, práticas e valores que homens e mulheres vão se constituindo e se fazendo presentes na sociedade. Pode-se dizer que historicamente os comportamentos tanto das mulheres quanto dos homens foram difundidos a partir de uma construção social, determinando, por conseguinte, a estruturação dos gêneros, seja no mercado de trabalho ou na família.

ISSN: 2594-6536

Deste modo, as idealizações acerca de gênero que estão presentes na sociedade, ainda nos dias de hoje, acontecem antes mesmo do nascimento de uma criança, se constituindo, primeiramente, dentro da família a qual atribui um tipo de educação aos filhos e outro às filhas.

> É por meio da educação que mulheres, desde tenra idade, são ensinadas que para serem plenamente felizes e modernas precisam ser mães e esposas dedicadas, donas de casa preparadas, com carreiras profissionais de sucesso, mas que permitam que elas tenham desenvoltura em todas as demais esferas. Enquanto os homens aprendem que, em primeiro lugar, devem ter carreiras profissionais de sucesso e, uma vez que as tenham, podem procurar cuidar, caso assim desejam, de outras esferas como relacionamentos amorosos, casamento e filhos. (LIMA et al, 2017, p. 44).

A sociedade patriarcal colocou a mulher em uma posição de subordinação tanto no mercado de trabalho quanto na família, uma vez que, ao assumir um trabalho remunerado, ela não irá escapar dos afazeres domésticos, responsabilidade essa que lhe foi imposta culturalmente, ao contrário dos homens que se tornam os responsáveis financeiros da família e sua atuação no mercado de trabalho tem maior peso, contribuindo assim para a submissão da mulher ao homem, consequentemente, com os preconceitos para com ela.

"A inferioridade feminina é delineada pelos estereótipos remetidos às mulheres, visto que esses condizem com aspectos alheios ao poderio político e econômico, às lideranças. Todavia, esses estereótipos manifestam-se como instrumentos do preconceito." (CHIES, 2010, p. 511).

Contudo, o preconceito para com as mulheres encontra-se completamente introjetado na sociedade não permitindo a elas se posicionar criticamente frente a questões de sua própria cultura e até mesmo experimentar novas situações.

Espera-se que as mulheres tenham durante sua vida em sociedade atitudes dóceis e maternais, sendo as responsáveis por cuidar dos filhos e da casa, já os homens devem ser fortes e sensatos e se responsabilizarem pelas necessidades materiais da família. Portanto, essa não é uma norma inalterável, apenas uma imposição social, que por sua vez, fazem com que as desigualdades e diferenças existentes entre homens e mulheres sejam tidas como naturais por todos, tanto nas famílias como no ambiente escolar.

Diante desse contexto, acredita-se que as expectativas dos pais para com os comportamentos de seus filhos sejam estereotipadas, estendendo-se igualmente para o ambiente escolar, o que faz com que a escola não apenas reproduza as diferenças de gênero, mas sejam também produtoras delas, como por exemplo, em sua organização em que a maioria das mulheres ocupam a sala de aula e homens ocupam o lugar de diretores, coordenadores e supervisores.

As crianças fazem suas escolhas a partir das convicções adultas do meio em que estão inseridas, seja na família ou na escola. No entanto, quando chegam à escola, a qual antes era vista como uma instituição disciplinadora e hoje se torna reprodutora dos estereótipos produzidos pela sociedade, as crianças já estão com seus papeis determinados pela família que é a primeira instituição social materializada pelas práticas rotineiras o que a sociedade espera de cada um dos gêneros, isto é, a imagem das meninas já está associada à delicadeza e ao mundo cor de rosa e os meninos são relacionados à autonomia e ao azul.

As práticas são aprendidas e interiorizadas de forma natural, fazendo com que as discriminações, os preconceitos e os comportamentos determinados se tornem resultantes das

ISSN: 2594-6536

influências culturais presentes nas relações dos adultos, portanto quando um menino ou uma menina não tem o comportamento esperado já causa espanto ou dúvida em seus professores e até mesmo em seus familiares.

As diferenças produzidas entre homens e mulheres, consequentemente, as atitudes e comportamentos esperados deles são resultantes de uma produção histórica e cultural reproduzidas diretamente dos adultos para as crianças, onde as vivências escolares acabam tendo grande influência nas representações em que são esperadas que sujeitos do sexo oposto venham a ter na vida em sociedade. Assim sendo, acredita-se que tais diferenças sejam produzidas do exterior para o interior do indivíduo, antes mesmo que tenham consciência das distinções anatômicas existentes entre eles.

> [...] as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola. (FINCO, 2003, p. 95).

Segundo Ferreira (2006) as diferenças de gênero e até mesmo de identidades existentes são na vida em sociedade instituídas nos indivíduos de fora para dentro, inicialmente dos adultos para as crianças, possuindo as vivências escolares um peso relevante nesse processo.

Desta maneira, os educadores têm um papel relevante na construção da identidade de gênero das crianças, a fim de desconstruir os estereótipos socialmente impostos a meninos e meninos, logo, isso somente irá acontecer se existir um trabalho conjunto entre escola, família e comunidade

"Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura." (FREIRE, 2018, p. 110).

Assim como afirma Paulo Freire que para ser professor não tem como posicionar-se em sala de aula, muito menos no mundo, de forma neutra, não ligando para nada nem buscando mudanças. Ao contrário, é preciso fazer a diferença, dar exemplo a ser seguido pelos alunos, mostrando-lhes a importância da intervenção de cada um no mundo, a importância de opinar, posicionar-se, dialogar, decidir, criticar, entre outros.

> A sociedade determina estereótipos de gênero, e a criança é fruto desse meio. Cabe à escola dispor de ambientes e profissionais que possibilitem a prática de valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes e permita que a criança conviva com todas as possibilidades relacionadas ao papel do homem e da mulher. (OLIVEIRA, [2016?], p. 3).

De acordo com Macedo (2016) é preciso abolir as filas, não estabelecer cores padronizadas de meninos e meninas, tratamento igualitário para que as crianças possam construir suas próprias identidades, experiências de descobertas, não ressaltar o sexismo, por exemplo, com brinquedos de meninas e meninos, evitar taxações tidas como naturais, entre elas a de que os meninos são bagunceiros e as meninas fofoqueiras.

Além de tudo, a escola não deve ter como foco o ensino dos conteúdos, pelo contrário, é necessário que sua ênfase esteja na lógica do que é ensinado, digo, que os estudantes tenham

ISSN: 2594-6536

visões de mundo para que nele possam atuar como cidadão, ou no mercado de trabalho futuramente, assim sendo, precisam compreender as diferenças estabelecidas nas relações de poder, aprender a constituir relações sociais, identificar o que é permitido e o que é proibido, entre outros, portanto, a escola se torna um espaço de produção de discursos por meio de saberes individuais.

> Meninas e meninos são, antes de tudo, seres humanos, com diversas dimensões a serem trabalhadas. Meninas precisam vivenciar experiências corporais, desenvolvendo sua coordenação, sua força e equilíbrio; assim como meninos também devem receber atenção ao desenvolvimento de sua sensibilidade, sendo convidados a expressarem com clareza e liberdade seus sentimentos. (FREITAS, 2019, p.101).

Então, torna-se necessário rever as práticas docentes em que, professores (as) precisam vivenciar a formação continuada, estando preparados para lidar com as questões de gênero em sala de aula, independente de qual seja seu público alvo, na tentativa de sanar as desigualdades entre meninos/meninas e homens/mulheres. Afinal, "[...] pequenas ações, independentes de conhecimento aprofundado ou apoio estrutural, podem proporcionar mudanças significativas e permitir o vislumbre de novos horizontes [...]." (MACEDO, 2016, p. 264).

> A forma como a professora organiza sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo. (FINCO, 2003, p. 98).

É de extrema importância que professores reflitam sobre as relações de gênero dentro da escola, pois se isso não acontece, pode-se dizer que, mesmo que de forma indireta, venham a contribuir para práticas sexistas, organizando, por exemplo, brincadeiras e grupos de meninos e meninas distintos, fazendo assim com que as diferenças de gênero introjetadas também no dia a dia da escola, perpassem as práticas pedagógicas.

"A escolha profissional é um momento da vida da pessoa em que ela passa a refletir sobre seus valores, metas e expectativas, para que assim possa optar pelo 'melhor caminho', ou seja, aquele que melhor se enquadra em seus valores, metas e expectativas." (SANTOS; CANEVER; FROTTA, 2011, p. 352).

É de extrema importância que o indivíduo reflita sobre sua escolha profissional e não a deixe ser influenciada por fatores que possam ser negativos e não lhe garantam o sucesso profissional desejado futuramente, porém, muitas são as questões que intervêm no momento dessa escolha, algumas com maior peso outras menos, o que acaba confundindo os jovens.

Nem sempre os jovens levam em consideração o que de fato deveriam levar na escolha de sua profissão, tal como seus valores, objetivos e sonhos, deixando serem influenciados por aspectos familiares, pelos amigos, pela mídia, professores, rentabilidade e, principalmente, pela questão de gênero.

De acordo Silva (2011) a família desempenha enorme influência na escolha profissional de um jovem, frequentemente, desejando que deem continuidade nos 'negócios da família', ou que idealizem o desejo de seus pais, sem levar em consideração as vontades do próprio adolescente.

ISSN: 2594-6536

> [...], partimos então do pressuposto que uma das determinações desse processo de escolha profissional é constituída pelas próprias relações de gênero, com seus desdobramentos na divisão sexual do trabalho, reproduzida tanto no ambiente familiar quanto na escola e na sociedade. (SANTOS; CANEVER; FROTTA ,2011, p. 348).

A influência dos pais na vida de seu filho tem grande relevância, iniciando-se na escolha da escola em que o filho irá estudar, podendo se estender até a escolha profissional. As brincadeiras infantis sugeridas ao sexo feminino, desde quando crianças, despertam em muitas meninas a vontade de ser professora quando, por exemplo, brincam de "escolinha" com suas bonecas, ou seja, seus costumes designando seu modo de viver, ou melhor dizendo, sua conduta, suas atitudes impostas principalmente pela família.

Meninos e meninas desde criança são submetidos pela própria família a situações que conduzem as meninas ao lugar de submissas, em outras palavras, existem situações vistas como permitidas aos meninos, mas vetadas às meninas ainda quando crianças, como nos tipos de brincadeiras que elas são chamadas a desfrutar, onde meninas brincam de casinha, "mamãe e filhinha" enquanto os meninos se divertem com jogos de ação, "arminhas" e soldadinhos, sobem em árvores e correm na rua.

Finco (2003) afirma que para as meninas existem uma variedade de objetivos em miniatura imitando os utensílios domésticos, como cozinhas completas com eletrodomésticos, ferro de passar, vassouras, quartos de bebês, além de diversificadas bonecas. Já os brinquedos dos meninos são completamente opostos, meios de transporte de todos os tipos, armas que vão desde pistolas até imitações de metralhadoras, entre outros.

> [...] deparamos com os papéis e características esperados e estimulados em cada gênero: nos meninos, uma postura ativa, ligada à agressividade, à força, à agilidade; nas meninas, uma postura passiva e uma preocupação exagerada com a aparência e com um padrão de beleza. (FREITAS, 2019, p.100).

Deste modo, quando crescem e precisam optar pela melhor profissão, ao invés de levarem em consideração fatores como a vocação, aptidões, o salário e vagas no mercado de trabalho, as mulheres tendem a escolher por profissões consideradas femininas, ao passo que os homens optam por aquelas que lhe garantirão prestígio social.

Sendo assim, muitas vezes, as escolhas de um adolescente são feitas a fim de agradar os adultos, para atender suas expectativas e não simplesmente na busca pelo sonho de exercer determinada profissão, pelo fato de se identificar com ela, de acreditar que possui habilidades para tal.

Segundo os autores Santos, Canever e Frotta (2011), homens e mulheres se ajustam aos protótipos já pré-estabelecidos na sociedade, que por sua vez estipulou que menino deve usar azul e menina cor de rosa, com isso esse sistema tende a direcionar homens para ocupações trabalhistas diferenciadas das mulheres.

Além disso, a sociedade, em geral, tende a exercer sobre homens e mulheres pressões sociais em suas vivências, interferindo em seus comportamentos e até mesmo escolhas, como por exemplo, na escolha profissional, o que acontece em virtude das diferenças de gênero existentes, fazendo assim, com que as escolhas profissionais dos indivíduos decorram de tais pressões.

ISSN: 2594-6536

Deste modo, julga-se que certas profissões estão claramente ligadas a um determinado gênero, seja pelo comportamento que se espera do profissional em sua atuação ou pelas características exigidas do profissional para ocupar um determinado cargo. Logo, as profissões estão associadas aos gêneros sim, onde as imagens das profissões, assim como as divisões de gênero são criadas desde as vivências familiares dos indivíduos até sua inserção na escola, lugar em que são preparados para o mercado de trabalho. Assim sendo, existem predeterminações culturais e sociais frente à escolha profissional de cada gênero.

"As 'marcas' de gênero repercutem em todas as atividades e em todos os espaços sociais em que a pessoa interage. Tais condicionamentos podem interferir nas escolhas que esse indivíduo terá que fazer durante a sua vida, inclusive na opção profissional." (RABELO, 2007, p. 60).

Para os autores Praça e Souza-Leite (2017), a diferenciação de gênero sem dúvida provocará diferenças nas escolhas profissionais, já que se tem uma tendência para o indivíduo seguir os modelos determinados pela sociedade e pela cultura. Em outras palavras, os homens são vistos pela sociedade como o sexo que é capaz de enfrentar agitações e imposições, ou seja, tem capacidade para livre existência, enquanto as mulheres trazem como característica imposta pela sociedade a passividade. Posto isso, pode-se dizer que que os rótulos socialmente construídos acerca da masculinidade e feminilidade exercem influência nas escolhas profissionais de homens e mulheres, fazendo com que elas busquem por profissões que exigem docilidade e obediência, já os homens, desempenham funções de liderar, construir e conquistar, sempre em busca de se sentirem prestigiados na sociedade.

Enquanto as mulheres tendem a escolher profissões com que têm mais afinidade, os homens acabam buscando aquelas que seus familiares desejam ou até mesmo as que podem lhe trazer mais status socialmente, em outras palavras, as mulheres têm suas escolhas baseadas em fatores internos, já os homens se voltam para aspectos externos.

Os homens desejam profissões desafiadoras que lhes possibilitam demonstrar suas aptidões e habilidades, distanciando-se da afetividade, já as mulheres em suas escolhas profissionais têm a responsabilidade de tentar conciliar sua vida profissional com a familiar, por isso, a vida profissional ainda é tida como uma segunda opção para muitas, uma vez que não disponibilizam seu tempo total e energia ao trabalho, assim como os homens.

Ao escolher uma profissão a mulher leva em consideração dois fatores, sendo um deles as características femininas que lhe foram impostas ao longo da sua vida em sociedade e o outro as atribuições da profissão. Logo, tem-se uma tendência de que elas venham a optar por profissões compatíveis com sua identidade feminina construída socialmente, o que faz com que, consequentemente, transfiram para o espaço público suas atribuições e preocupações até então desenvolvidas na esfera privada, ou seja, a preocupação e cuidado com o outro, além das tarefas domésticas.

> Assim, escolher uma profissão para a mulher é uma tarefa duplamente difícil, pois em seu processo de decisão profissional precisa compatibilizar o autoconceito (que é formado com forte ênfase na expressividade, no cuidado do outro, na interdependência, na afetividade, na obediência, etc., características consideradas como 'femininas') e os conceitos atribuídos às ocupações. (LEMOS et al, 2005, p. 130).

Entretanto, apesar de muitas superações em relação a esses estereótipos que dizem respeito à carreira profissional de homens e mulheres, ainda hoje a escolha profissional acaba

ISSN: 2594-6536

não sendo amparada apenas pela preferência pessoal e de orgulho próprio, mas sim, condicionada por alguns influentes como mencionados anteriormente, sendo possível encontrar uma grande parte das mulheres ocupando cargos nas áreas da educação e biológicas, e os homens em sua maioria nos cargos de exatas e liderança, fazendo jus assim aos papeis sociais construídos ao longo da história.

Todavia, há ainda na sociedade pós-moderna uma separação nas profissões, onde muitos cursos são vistos como de mulher e outros como de homem, concomitante, os estereótipos construídos pela sociedade patriarcal em relação aos estereótipos de gênero estão fortemente presentes nos dias de hoje. Por conseguinte, mesmo que mulheres venham a desempenhar funções iguais aos homens, sua carreira não será fundamentada da mesma maneira, ou seja, as jornadas de trabalho, os salários e as promoções serão diferenciadas.

Essa pesquisa visou analisar as influências dos estereótipos de gênero que permeiam as relações sociais estabelecidas na sociedade, sendo materializadas pelas práticas docentes, como um elemento de influência nas escolhas profissionais de homens e mulheres, fazendo com que determinadas profissionais sejam exclusivamente femininas e outras demandem comportamentos do gênero masculino. Além disso, permitiu relatar que as práticas pedagógicas são atravessadas por questões de gênero, ao passo que ao mesmo tempo a escola luta contra os preconceitos de gênero, ela faz com que as desigualdades de gênero estejam fortemente presentes em seu ambiente, principalmente, nas salas de aula.

A escola deve dispor de professores preparados para lidar com as questões de gênero em suas práticas pedagógicas, independente de qual seja seu público-alvo, não estabelecendo modelos de comportamentos aceitáveis aos meninos e às meninas.

Muitos são os fatores que influenciam na escolha profissional dos jovens, principalmente, as questões de gênero, uma vez que se instituiu na sociedade a ideia de que mulheres caracterizadas como delicadas e submissas, optam por profissões de cuidado com o outro e obediência, enquanto os homens tidos como fortes e autônomos, ocupam profissões de liderança. Assim, os homens, ao longo da história, desempenham uma posição superior frente às mulheres.

Contudo, faz-se necessário dizer não aos estereótipos de gênero impostos pela sociedade patriarcal, sobretudo, no momento da escolha profissional de homens e mulheres. Assim as mulheres podem ser reconhecidas por suas devidas habilidades e capacidades, e os homens, consequentemente, podem ocupar a profissão desejada e não apenas aquelas caracterizadas como masculinas ou femininas, atendendo às expectativas da sociedade para com eles.

Por fim, acredita-se que só seja possível homens e mulheres ocuparem as profissões de seu desejo próprio a partir da desconstrução dos papeis de gênero socialmente impostos pela sociedade patriarcal. E neste sentido, a escola tem papel preponderante, já que parte significativa do tempo dos sujeitos é passada dentro do ambiente escolar.

Referências

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 507-528, mai./ago. 2010. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ref/v18n2/13.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Docentes, representações sobre relações de gênero e consequência sobre o cotidiano escolar**. 2006. p.62-74. Disponível em: <https://sexualidadeescola.furg.br/phocadownload/2%20seminrio.pdf#page=62>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez, 2003. Disponível em: < https://periódicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863/11340>. Acesso em: 03 ago. 2020.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia***:* saberes necessários à pratica educativa.57ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
FREITAS, Luísa Andries Nogueira de et al. Brincadeiras de meninas e meninos: um olhar sobre as questões de gênero na educação infantil. **Revista Práticas em Educação Infantil,** Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, p. 90-103, 2019. Disponível em: < https://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2203/1500>. Acesso em: 03 ago. 2020.
LEMOS, CaioáGeraiges de et al. Carreira profissional e relações de gênero: um estudo comparativo em estudantes universitários. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. LV, n. 123, p. 129-148, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v55n123/v55n123a02.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.
LIMA, Flaviane Izidro Alves de et al. A influência da construção de papeis sociais de gênero na escolha profissional. **Doxa**: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 33-50, jan./jun. 2017. Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10818/7004>. Acesso em: 26 jul. 2020.
MACEDO, Aldenora Conceição; OLIVEIRA, Ivana Gonçalves; BARBOSA, Jaqueline Aparecida. Práticas pedagógicas e superação de preconceitos: discutindo gênero e diversidade na escola. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, v. 3, n. 4, p. 246-266, 2016. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/329113334_PRATICAS_PEDAGOGICAS_E_SUPERACAO_DE_PRECONCEITOS_discutindo_genero_e_diversidade_na_escola>. Acesso em 04 ago. 2020.
OLIVEIRA, Mariana Silva. **Questão de gênero na escola e a influência da sociedade**. [2016?]. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/questao-genero-na-escola-influencia-sociedade.htm>. Acesso em: 28 jul. 2020.
PRAÇA, Marco; SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de. A relação profissão e gênero, a sociedade e sua cultura. **Revista Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 50-64, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/332/228>. Acesso em: 17 jun. 2020.
RABELO, Amanda O. O Gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas. **Revista Ártemis**, Paranaíba, v. 6, p. 58-67, jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2125/1883>. Acesso em: 16 jun. 2020.
SANTOS, Aline Coêlho dos; CANEVER, Cristini Feltrin; FROTTA, Paulo Rômulo de O. A influência do gênero na escolha profissional de pré-vestibulando: estudo de caso na cidade de Criciúma/SC. **Revista Travessias**, São Paulo, v. 5, n. 2. p. 347- 364. 2011. Disponível em: < http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5741/4325>. Acesso em: 23 jul. 2020.
SILVA, L. A. R.; **Brincadeira possui gênero?** O papel do professor na mediação da brincadeira na educação infantil. Itambé: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: < https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/51946/R%20-%20E%20-%20LUCINEIA%20ALVES%20DA%20ROCHA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 05 ago. 2020

ISSN: 2594-6536

SILVA, Lígia Terezinha BontorinDipp da. O jovem e a escolha profissional no século XXI. In: X Congresso Nacional De Educação - Educere, 11, 2011, Curitiba. **Anais** *[...]*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4490_3606.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ISSN: 2594-6536

O *RAP* COMO (RE)EXISTÊNCIA: OFICINA SABERES DA PERIFERIA

Jonas de Souza Gonsalgo (UninCor)
Cilene Margarete Pereira (UninCor)

RESUMO: Esta comunicação objetiva apresentar uma proposta de material educacional, em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). Trata-se da construção de oficinas sobre saberes periféricos, tendo como público alvo alunos/as do Ensino Médio, que pode ser associado a um itinerário formativo e/ou a currículo comum. O produto educacional está sendo desenvolvido a partir de uma perspectiva inclusiva e reflexiva, considerando um corpus específico: o álbum **Sobrevivendo no inferno**, 1997, do grupo de *rap* paulistano Racionais MC's. O processo de construção das oficinas será disponibilizado em um ebook gratuito, que servirá como material de apoio para os professores da Educação Básica interessados no assunto. O produto educacional, de caráter inter e transdisciplinar, atende às competências gerais da BNCC, particularmente as de número 3, 9 e 10 (BRASIL, 2018). Pensando nesse viés inclusivo, o material educacional proposto pode se converter em uma ferramenta importante para a inclusão de sujeitos oriundos de escolas públicas periféricas, fazendo uso de artefatos culturais associados aos saberes periféricos, como é o caso do *rap*, gênero poético musical que potencializa o lugar de falas desses sujeitos. As canções dos Racionais MC´s dialogam com a realidade e com as múltiplas subjetividades de jovens da periferia, fazendo com que eles reflitam sobre um processo histórico, social e político de exclusão e reivindiquem o exercício da cidadania.
PALAVRAS CHAVE: *Rap*; Periferia; Inclusão; BNCC; Racionais MC's

O presente trabalho se origina da dissertação **O rap como (re)existência: saberes da periferia** que objetiva refletir sobre o *rap* e seu uso no espaço escolar, considerando a eleição de um álbum representativo do gênero musical poético, **Sobrevivendo no inferno**, do grupo paulistano Racionais MC´s, publicado em 1997. A pesquisa será de cunho bibliográfico-documental de abordagem exploratória, tendo como corpus de análise o álbum citado acima.

A dissertação se organiza em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, discutiremos o que é a cultura *hip hop*, dando destaque a um de seus mais importantes elementos formativos, o *rap*. No segundo capítulo, nossa atenção se volta para a discussão de conceitos como periferia, sujeitos periféricos e minoria sociais. No terceiro capítulo, a reflexão passa pela discussão de expressões como lugar de fala, racismo estrutural e violências. O quarto capítulo é destinado à construção de um produto educacional para ser aplicado na Educação Básica, que será alimentado pelas discussões feitas nos três primeiros capítulos da dissertação, dando destaque a pontos de análise do álbum ***Sobrevivendo no inferno.***

A pesquisa é desenvolvida em um programa de Mestrado Profissional da área de Ensino, sendo, portanto, obrigatória a apresentação de um produto educacional voltado para a Educação Básica. No caso desse pesquisa, optou-se pela criação de um percurso didático construído por meio de uma oficina, que terá como público alvo alunos/alunas do Ensino Médio, mas ministrada a professores desse segmento como capacitação docente. A oficina que pode ser associada, pelo professor que se interessar pelo material, a um itinerário formativo e/ou a currículo comum.

Os itinerários formativos são um

ISSN: 2594-6536

> [...] conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (BRASIL, s/d, s/p.).

Segundo o site do Centro de Referências em Educação Integral, "A oficina é uma metodologia de trabalho que prevê a formação coletiva", que se dá a partir da "interação e troca de saberes", considerando a "dialética/dialogicidade na relação educador e educando", conforme entendia Paulo Freire.[7] Vera Candau observa que

> As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. (CANDAU, 1999, s/p).

Nesse caso, as oficinas são um espaço de diálogo permanente e de reflexão crítica, partindo de temas geradores, dos quais destacamos os "saberes periféricos" e como eles estão conectados ao discurso do *rap*.

Na oficina Saberes da periferia e do *rap*, compostas de cinco encontros, de três horas cada, discutir-se-á o gênero musical e poético *rap*, considerando alguns aspectos: (1) sua forma composicional; (2) valorização dos saberes cotidianos de comunidades periféricas, visto que seu local de origem e de ponto de vista é a periferia;[8] (3) expressão de denúncia de situações de exclusão, opressão e violências, que fazem parte do cotidiano de pessoas periféricas; (4) projeção de uma voz política reivindicatória e de resistência, constituída pelo chamado "lugar de fala".

Para que a oficina possa ser utilizada por outros/outras professores/professoras e alunos/alunas, ela será divulgada em formato de um e-book gratuito, de acesso a qualquer pessoa interessada no assunto. Assim, o material pode ultrapassar os muros da escola e aportar em outros espaços de educação não formal, como centros sociais, grupos comunitários, igrejas, presídios, etc.

Para mobilizar essa proposta didática no formato de oficinas foi escolhido um único disco de *rap*, **Sobrevivendo no inferno**, lançado em 1997, pelo grupo paulista Racionais MC´s. (Figuras 1 e 2). O álbum é composto por 12 faixas (Quadro 1), das quais apenas uma, a de abertura, não é composição própria do grupo. Das 11 canções de autoria própria, 10 são letradas, sendo 7 delas de autoria (4) e/ou coautoria (3) de Mano Brown. No total, o álbum possui 70 minutos.

---

[7] Disponível em: https://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/. Acesso em 26 de jun. 2020.

[8] "O termo *periferia* passou a ser apropriado pelos próprios moradores [...] na medida em que nele encontram a expressão de seu sentimento de pertencimento a uma 'comunidade' a qual não se reduz mais aos seus limites geográficos ('lá onde residem') e passa a ser vivenciada como uma vasta rede de pessoas ou coletivos que possuem experiências comuns na adversidade, mas também na solidariedade, nas *bordas* do sistema capitalista mundial" (TAKEUTI, 2010, p. 15, itálicos da autora)

ISSN: 2594-6536

Quadro 1: Canções do álbum Sobrevivendo no inferno

1. **"Jorge da Capadócia"** (Jorge Ben Jor) 2:17 2. **"Genesis (Intro)"** (Mano Brown) 0:22 3. **"Capítulo 4, Versículo 3"** (Mano Brown) 08:09 4. **"Tô Ouvindo Alguém me Chamar"** (Mano Brown) 11:14 5. **"Rapaz Comum"** (Edi Rock) 06:20 6. **"... (instrumental)"** (Edi Rock) 02:35 7. **"Diário de um Detento"** (Jocenir; Mano Brown) 07:32 8. **"Periferia é Periferia (Em Qualquer Lugar)"** (Edi Rock) 06:00 9. **"Qual Mentira Vou Acreditar?"** (Edi Rock; Mano Brown) 07:42 10. **"Mágico de Oz"** (Edi Rock) 07:38 11. **"Fórmula Mágica da Paz"** (Mano Brown) 10:41 12. **"Salve"** (Ice Blue; Mano Brown) 02:17

Figura 1: Capa do álbum Sobrevivendo no inferno



Disponível em: https://genius.com/albums/Racionais-mcs/Sobrevivendo-no-inferno. Acesso em 29 de jun. 2020

Figura 2: Contra capa do álbum Sobrevivendo no inferno



Disponível em: https://genius.com/albums/Racionais-mcs/Sobrevivendo-no-inferno. Acesso em 26 de jun. 2020.

ISSN: 2594-6536

Duas canções do álbum, “Capítulo 4, versículo 3” e “Diário de um detento”, de autoria e coautoria de Brown, respectivamente, ganharam as rádios FMs do país, que não tocavam o gênero musical *rap*. Essa entrada no circuito comercial das rádios popularizou a obra do grupo, que passou a atingir um público menos restrito, formado por produtores e consumidores de *rap*, frequentemente associados a comunidades e favelas e bairros periféricos das grandes cidades.

A oficina será desenvolvida para atender ao componente curricular Língua Portuguesa, com atenção especial às suas competências, mas é interdisciplinar e transdisciplinar, pois pode ser associada ao estudo das Artes (Linguagem e suas Tecnologias), e Sociologia, História e Filosofia (componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Considerando o ensino de Língua Portuguesa e a área em que o componente curricular se associa (Linguagem e suas Tecnologias), destacamos as competências 1, 2, 3, 4 e 6, conforme disposto abaixo:

> 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
> 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
> 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
> 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
> [...]
> 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 490).

Como vemos, essas competências discorrem sobre a compreensão de processos identitários e das relações de poder que perpassam as práticas da linguagem e as expressões

ISSN: 2594-6536

estéticas, o respeito à diversidade e pluralidade de grupos e indivíduos e a importância de ações alicerçadas em valores democráticos e de igualdade, que reconheçam os Direitos Humanos (DH), fazendo uso, ainda, de modalidade discursivas diversas.

Para estas competências citadas, o professor/a professora pode acionar, no componente curricular Língua Portuguesa, a construção das seguintes habilidades: EM13LGG101; EM13LGG102; EM13LGG104; EM13LGG201; EM13LGG202; EM13LGG203; EM13LGG204 e EM13LGG502 (BRASIL, 2018, p. 491, 492, 495).

Em relação a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podemos eleger as competências específicas 1, 4, 5 e 6, conforme descritas abaixo:

> 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Desse modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
> [...]
> 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
> 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
> 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições. Além disso, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570).

Essas competências acionam entendimentos sobre nosso processo histórico-social-formativo como país, reforçando a importância de um pensamento crítico que respeite diversidades culturais e territoriais, a fim de construir uma sociedade mais igualitária e solidária. Para isso, é fundamental pensar questões ligadas às desigualdades sociais entre grupos e indivíduos.

Para estas competências citadas, o professor/a professora pode acionar, no componente curricular Ciências Humanas e Sociais Aplicada, a construção das seguintes habilidades: EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS106; EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS; EM13CHS205; EM13CHS206; EM13CHS304; EM13CHS401; EM13CHS402; EM13CHS404; EM13CHS501; EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS504; EM13CHS601; EM13CHS602; EM13CHS605) (BRASIL, 2018, p. 572, 573, 575, 576, 577, 579)

O produto educacional aqui proposto atende também a pelo menos sete das dez competências gerais da Educação Básica, conforme vemos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar

ISSN: 2594-6536

> a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> [...]
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> [...]
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Como dissemos, a oficina será composta por cinco encontros, voltados para os professores do Ensino Médio, com especial atenção aos das áreas de conhecimentos elegidas nesta proposta, e será organizada da seguinte maneira. No primeiro encontro, chamado de "Sensibilizando...", será promovida uma discussão com os professores participantes a partir de alguns textos e materiais fundamentais. Foram selecionados, num primeiro momento, os descritos abaixo:

Entrevistas com escritores das periferias (Sérgio Vaz e Ferrez):
https://www.bocadaforte.com.br/materias/entrevista-sergio-vaz-literatura-marginal-em-cena
https://www.youtube.com/watch?v=OUNhCWKHiyM
https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/05/poeta-sergio-vaz-a-funcao-da-arte-e-contestar-o-sistema-sempre/
https://literaturaperiferia.blogspot.com/2014/10/entrevista-sergio-vaz.html
https://www.youtube.com/watch?v=jzsjdxhDvM8
https://www.youtube.com/watch?v=CbGyYsXihLo

ISSN: 2594-6536

https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/21/cultura/1429627864_042387.html
https://suburbanodigital.wordpress.com/2010/03/21/entrevista-especial-com-alessandro-buzo/

Reportagem sobre o livro Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado**, do professor Andrelino Campos.**
http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=119

No segundo encontro, denominado "Conceituando...", serão tratados de temas como lugar de falar, racismo estrutural, violências e minorias sociais, a partir dos materiais abaixo selecionados:

https://www.infoescola.com/sociologia/lugar-de-fala/
https://www.politize.com.br/o-que-e-lugar-de-fala/
https://www.youtube.com/watch?v=zHmCBie_UAY
https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-e-racismo-estrutural/
https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU
http://thomasvconti.com.br/2016/os-conceitos-de-violencia-direta-estrutural-e-cultural/
https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/minorias.htm
https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/minorias-sociais.htm
https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/

O terceiro encontro, "Adentrando territórios: o movimento *hip hop* e o *rap*", dará espaço a uma exposição de informações relativas a estes dois elementos.

No quarto encontro, "**Sobrevivendo no inferno** (1997), dos Racionais MCs: uma introdução", a partir de materiais diversos, farar-se-á uma primeira imersão no álbum citado, culminando no quinto e último encontro, no qual todos refletirão sobre as canções dispostas no disco. Nesse momento, serão referidas as informações tratadas nos primeiros encontros, e as discussões serão feitas considerando pequenos grupos de professores, os quais apresentarão suas reflexões a todos os outros, propondo, ainda, alguns modos de abordagem do material em sala de aula. Os passos acima citados da oficina serão realizados no estágio supervisionada, momento de aplicação do produto educacional.

Por fim, é importante destacar que serão utilizados como materiais dos encontros das oficinas diversos tipos e gêneros de textos, tais como reportagens sobre o disco; entrevistas do grupo e de outros artistas periféricos; dados oficiais sobre a situação de jovem negro na periferia; sites confiáveis para expor conceitos como lugar de fala / empoderamento / periferia ; curtas e/ou longas metragens que tratem de tema como *rap* e ou conhecimentos da periferia; vídeos e entrevistas de especialistas voltados para o grande público.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 de set. 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em: < https://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>. Acesso em: 29 de set. 2020

REFERENCIAS CURRICULARES PARA ELABORAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS. Disponível em

http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em 29 de set. 2020

ISSN: 2594-6536

“ASSENTAMENTO” E “LEVANTADOS DO CHÃO”, DE CHICO BUARQUE: A TERRA NEGADA

Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UNICAMP)

RESUMO: O **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH), de 2018, aponta a escola como um espaço de construção de valores e de consciência social, fundamentais para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2018). É tarefa da escola, pois, refletir sobre condições e relações de trabalho diversas, muitas delas precarizadas, as quais está reduzida parte significativa de nossa população, especialmente aqueles que não têm formação/qualificação profissional adequada ou exercem funções de desprestígio social ou que estão ainda inseridos na realidade do campo, na qual a posse da terra é um ponto importante para a construção da dignidade. Considerando isso, proponho uma reflexão sobre o mundo do trabalho rural, utilizando a música popular brasileira, particularmente a obra de Chico Buarque, tendo como ponto de partida as letras das canções “Assentamento” e “Levantados do chão”, compostas especialmente para o CD **Terra**, que acompanha o livro de mesmo nome de Sebastião Salgado, lançado em 17 de abril de 1997, às vésperas do aniversário de um ano do massacre em Eldorado dos Carajás.
PALAVRAS-CHAVE: trabalhador rural; terra; canção popular.

Introdução

O artigo 205 da **Constituição Federal Brasileira** aponta que a educação precisa promover a cidadania, o desenvolvimento pessoal do educando e prepará-lo para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1988). Atenta a essa tríade, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB/1996) observa, em seu artigo 35, que uma das finalidades do Ensino Médio é construção de um sujeito-cidadão, preparado para o trabalho e adaptável a novas realidades. (BRASIL, 1996).

Alinhada aos artigos citados, a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC/2018) discorre sobre a necessidade de formação de um sujeito crítico, criativo, independente e responsável, capaz de fazer uma “leitura da realidade”, enfrentar os “novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais)”, tomando “decisões éticas e fundamentadas”. (BRASIL, 2018, p. 463). Na BNCC, no que diz respeito à dimensão do trabalho, responsabiliza-se a escola por “revelar contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, na sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil.” (BRASIL, 2018, p. 466).

Vê-se, assim, que a escola é espaço de construção de cidadania e de conhecimentos, mas estes precisam estar sintonizados com o mercado de trabalho, potencializando uma reflexão sobre o mesmo na atualidade. A fim de promover essa ideia, a BNCC propõe o desenvolvimento, no aluno, de dez competências gerais ao longo de todo o processo escolar, das quais a sexta, referente ao trabalho e à construção de um projeto de vida, destaco abaixo:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho** e **fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida,** com liberdade,

ISSN: 2594-6536

> autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9, grifos meus)

Pensa-se no trabalho sobretudo como um projeto de vida, dando a entender que o aluno, a partir de sua formação escolar, estará capacitado a fazer escolhas referentes ao campo do trabalho e se adaptar a novas configurações laborais, à medida que sociedade e mercados assim exigirem. Na competência acima fica sugerido que a liberdade de escolha do aluno e, portanto, sua autonomia na tomada de decisões, está diretamente ligada à compreensão das "relações próprias do mundo do trabalho", em que existe, como se sabe, uma divisão hierárquica que se fundamenta também na ideia de categorias e classes sociais – ainda que esta possa estar mascarada.

A partir disso, algumas questões podem ser levantadas: (1) a escola, pensando na Educação Básica, tem como garantir a seu aluno esse direito de escolha?; (2) todos os alunos têm as mesmas condições asseguradas e podem, de fato, protagonizar suas escolhas e projeto de vida? A BNCC aposta nisso, tanto que normatiza saberes e conhecimentos comuns a todos os alunos em prol do que ela entende serem componentes curriculares essenciais e competências gerais, das quais muitas assinalam a diversidade humana e o respeito, conforme as competências 8 e 9, por exemplo, e a própria competência 6, que fala sobre valorização da "diversidade de saberes e vivências culturais", associada ao mundo trabalho. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Em relação ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, a BNCC prevê ainda, pensando na tópica do trabalho, a formação específica dos alunos a partir do que ela entende como itinerários formativos, "organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino". (BRASIL, 2018, p. 468). Dois aspectos são importantes destacar aí. O primeiro diz respeito ao fato de que os itinerários formativos são o aprofundamento de conteúdos a partir de uma ou mais áreas de conhecimento, revertendo numa especialização do saber e/ou uma formação mais técnica e profissional, estando estes condicionados a dois fatores: (1) a possibilidade da oferta de determinados itinerários na instituição de ensino; (2) a relevância local para essa oferta. O segundo aspecto digno de nota está diretamente associado ao item (2), na medida em que reforça a tendência de uma oferta de mão de obra específica de acordo com a realidade socioeconômica do aluno. Se ele e a escola estão localizados, por exemplo, em uma região periférica, na qual se encontram algumas fábricas, a tendência é a escola oferecer itinerários formativos necessários à produção de mão de obra para estas empresas. Se, ao contrário, a região é rural, essa mão de obra será preparada para a lida com as coisas do campo. Nesse caso, a mesma BNCC que promove o direito de escolha e de vivência do protagonismo desse jovem é a que limita sua atuação profissional.

Considerando o exposto acima, entendo que é necessário refletir, no espaço escolar, sobre condições e relações de trabalho diversas, muitas delas precarizadas, as quais está reduzida parte significativa de nossa população, especialmente aqueles que não têm formação/qualificação profissional adequada ou exercem funções de desprestígio social. Nesse caso, é importante pensar também sobre uma massa de desempregados, subempregados ou alentados, que sequer são, de fato, inseridos no mercado de trabalho, da mesma forma que os sujeitos inseridos na realidade do campo, na qual a posse da terra é um ponto importante para a construção da dignidade.

A terra negada

ISSN: 2594-6536

Para essa reflexão sobre o mundo do trabalho, utilizarei a música popular brasileira, particularmente a obra de Chico Buarque, tendo como ponto de partida as letras das canções "Assentamento" e "Levantados do chão", compostas especialmente para o CD **Terra**, que acompanha o livro de mesmo nome de Sebastião Salgado, lançado em 17 de abril de 1997, às vésperas do aniversário de um ano do massacre em Eldorado dos Carajás.[9]



Figura 1: Capa do livro Terra, de Sebastião Salgado, e do CD Terra, de Chico Buarque
Disponível em: https://www.conradoleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=1430926. Acesso em 23 de jul. 2020

Em entrevista ao **Jornal Folha de São Paulo**, em 14 de abril de 1997, "O livro *Terra* está inserido em um projeto maior que eu estou realizando sobre o movimento de populações no mundo, o deslocamento da população do campo para a cidade e o crescimento das populações das grandes cidades".[10] Editado pela Companhia das Letras, o livro conta com 109 fotografias em preto e branco de Salgado, que documentam, a partir de seu traço realista, as lutas dos trabalhadores rurais brasileiros pela posse de terras improdutivas no Brasil. Trata-se de cenas cotidianas da vida desses trabalhadores, revelando que as desigualdades sociais e econômicas do país passam pela desigual distribuição de terras.

O site Fato amazônico registra, em 26 de setembro de 2017, a propósito da **Exposição Movimento Sem Terra**, que

> O interesse de Salgado pela situação dos trabalhadores rurais vem de antes de deixar o Brasil. "Quando eu era jovem, o Brasil era um país subdesenvolvido e, antes de ir embora, vi a pobreza crescer", escreveu o fotógrafo no livro "Da minha terra à Terra" (2013). De volta ao país em 1979, ele conta que a pobreza lhe saltou aos olhos.
> "Durante a ditadura […] grande parte dos pequenos proprietários rurais vendeu sua terra a 'preços sedutores' […] a grandes empresas agrícolas. Era como se tivessem sido expropriados, pois passaram a viver na precariedade. As primeiras fotos que tirei, ao voltar, mostram a situação desses camponeses, os boias-frias, que viviam à margem das imensas propriedades agrícolas criadas pela reunião de suas antigas terras".

[9] Salgado, Buarque e Saramago doaram os direitos autorais da edição brasileira para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).
[10] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq140413.htm. Acesso em 23 de jul. 2020.

ISSN: 2594-6536

> Em protesto contra a injustiça, o MST foi criado em 1984. Salgado acompanhou a luta dos camponeses por quase 15 anos. “O MST agia legalmente e não lesava ninguém, ocupava apenas terras não cultivadas”, avalia o fotógrafo. “A Constituição brasileira estipula a proibição da posse de terras improdutivas. O que não impediu os grandes proprietários de infringirem a lei […]. Mesmo assim, graças ao MST, muitas dessas terras foram finalmente redistribuídas, na época, a cerca de 200 mil famílias”.[11]

O livro de Salgado conta também com a participação de José Saramago, que escreveu o prefácio, recortado abaixo, no qual faz um balanço das terras improdutivas no Brasil e do número de famílias de trabalhadores rurais sem-terra, além de mortos em conflitos por terra:

> [...]
> A superfície do Brasil, incluindo lagos, rios e montanhas, é de 850 milhões de hectares. Mais ou menos metade desta superfície, uns 400 milhões de hectares, é geralmente considerada apropriada ao uso e ao desenvolvimento agrícolas. Ora, actualmente, apenas 60 milhões desses hectares estão a ser utilizados na cultura regular de grãos. O restante, salvo as áreas que têm vindo a ser ocupadas por explorações de pecuária extensiva (que, ao contrário do que um primeiro e apressado exame possa levar a pensar, significam, na realidade, um aproveitamento insuficiente da terra), encontra-se em estado de improdutividade, de abandono, sem fruto.
> Povoando dramaticamente esta paisagem e esta realidade social e econômica, vagando entre o sonho e o desespero, existem 4.800.000 famílias de rurais sem terras. A terra está ali, diante dos olhos e dos braços, uma imensa metade de um país imenso, mas aquela gente (quantas pessoas ao todo? 15 milhões? mais ainda?) não pode lá entrar para trabalhar, para viver com a dignidade simples que só o trabalho pode conferir, porque os voracíssimos descendentes daqueles homens que primeiro haviam dito: “Esta terra é minha", e encontraram semelhantes seus bastante ingênuos para acreditar que era suficiente tê-lo dito, esses rodearam a terra de leis que os protegem, de polícias que os guardam, de governos que os representam e defendem, de pistoleiros pagos para matar. Os 19 mortos de Eldorado dos Carajás e os 10 de Corumbiara foram apenas a última gota de sangue do longo calvário que tem sido a perseguição sofrida pelos trabalhadores do campo, uma perseguição contínua, sistemática, desapiedada, que, só entre 1964 e 1995, causou 1635 vítimas mortais, cobrindo de luto a miséria dos camponeses de todos os estados do Brasil, com mais evidência para Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Pará e Pernambuco, que contam, só eles, mais de mil assassinados.
> [...][12]

[11] Disponível em: https://www.fatoamazonico.com/exposicao-movimento-sem-terra-reune-fotos-de-sebastiao-salgado-no-sumauma-park-shopping-2/. Acesso em 23 de jul. 2020.
[12] Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/saramago/1997/04/09.htm. Acesso em 23 de jul. 2020.

ISSN: 2594-6536

As letras de ambas as canções de Chico para o livro são protagonizadas por trabalhadores rurais e fazem remissão a essa terra disputada, estando inseridas nesse cenário de violência e de violação dos Direitos Humanos.

Em "Assentamento", temos o retorno de camponeses migrantes à sua terra de origem, nomeados de maneira simples como Francisco, Serafim, Manuelzão, Miguilin, estes dois últimos referências da novela **Campo Geral**, de Guimarães Rosa. Chico Buarque diz que "Assentamento" foi inspirada

> [...] nas partes finais do livro [de Salgado], que mostram o homem espremido na cidade e voltando ao campo, um retirante ao contrário. E também me vali de Guimarães Rosa. Relendo *Tutaméia*, dei por acaso (by serendipity) com a epígrafe do conto "Barra da Vaca", atribuída a um Tôo, que diz: "Quando eu morrer, que me enterrem/ na beira do chapadão/ - contente com minha terra/ cansado de tanta guerra/ crescido de coração". (HOLANDA apud MASSI, 1997, s/p)

Nota-se, na primeira estrofe da canção, o reencontro do trabalhador rural com a terra fértil, onde pode plantar cana, caqui, inhame, abóbora. Vê-se crescer o capim, o baobá e a campina em flor. Temos, aqui, um ambiente fértil em que a vida urbana se ausenta do imaginário do migrante: "A cidade não mora mais em mim". O que vemos é o desejo do sujeito de se reencontrar com o seu lugar de origem: "Vamos embora/ embora/ Ver o capim/ Ver o baobá/ Vamos ver a campina quando flora/A piracema, rios contravim"

Os versos "Zanza daqui/ zanza pra acolá/ Fim de feira, periferia afora" remetem aos ciclos migratórios que são impostos aos homens do campo, afugentados pela seca e/ou as condições precárias de trabalho, que inevitavelmente os impelem para as periferias das grandes cidades. O que se vê, novamente, é o desejo de retorno à terra de origem, com o merecido descanso da vida atribulada e cansativa da cidade, revelada no próprio ritmo acelerado da música. No final, a canção ganha um andamento mais lento, aludindo ao descanso conquistado por meio das lutas pela sobrevivência.

Em "Assentamento", Chico Buarque revela o sonho do migrante trabalhador rural de conquistar o seu pequeno pedaço de chão, caracterizado como "amplidão, nação, sertão sem fim". Para isso, é preciso passar por um processo de desenraizamento obrigatório (a migração). A melhoria de vida dada pela aquisição da terra é anunciada pela realização de sua própria produção agrícola: "Cana, caqui/ Inhame, abóbora/ Onde só vento se semeava outrora.". A dignidade do homem do campo está, nesse sentido, na lida da terra, de uma terra que agora lhe pertence. Em "Assentamento", há uma espécie de dialética entre o exílio (representado pela cidade e pela exploração do trabalho precário, aludidos pela metáfora da "guerra") e a volta para a terra de origem, lócus da vida e também da morte, como prenuncia a epígrafe-refrão:

> Quando eu morrer, que me enterrem
> Na beira do chapadão
> Contente com minha terra
> Cansado de tanta guerra
> Crescido de coração

ISSN: 2594-6536

A letra da canção “Levantados do Chão” foi composta para uma música de Milton Nascimento, que dialoga com “O Cio da Terra”, revigorando a antiga parceria dos compositores em 1977.

A canção “Levantados do chão” estabelece um diálogo direto com o romance homônimo de José Saramago, de 1980, que narra a luta de um povo (simbolizado pela família dos Mau-Tempo, formada por lavradores do Alentejo cuja trajetória se principia no começo do século XX até a década de 1970), que tenta superar séculos de opressão e desigualdade social em uma das regiões mais sofridas de Portugal.

“Levantados do chão” trata da falta da terra e de direitos básicos, como o trabalho e a moradia. Seus personagens são aqueles que não possuem terra para plantio e sobrevivência. Por meio de uma série de questionamentos, explícitos pelas perguntas presentes na letra (a canção é um grande interrogatório), a composição focaliza a vida que se levanta do chão, revelando a difícil e delirante condição de vida dos lavradores que cultivam a terra alheia e são condenados a perambular sem rumo, desgarrados do chão, com suas vidas isoladas: “Como então?”, ”Como assim?”, ”Mas como?”, “Desgarrados da terra?”, “Levantados do chão?”. Adélia Bezerra de Meneses considera que a canção é

> Estruturada formalmente por interrogações reiteradas, que expressam velada indignação e recusa, a letra dessa canção coloca em sua radicalidade a questão do desarraigamento, do desenraizamento, e do desassentamento – e do seu absurdo. Há que se meditar sobre o valor afetivo de uma entonação interrogativa. Perguntar é estranhar, recusar, impugnar: é questionar. É não aceitar algo como um dado de fato. (MENEZES, 2004, p. 116)

O tom irônico, que denuncia a situação dos desterrados da terra, prevalece na canção, como sintetiza o verso exclamativo “Que esquisita lavoura!”, decorrendo dele imagens absurdas que representam a situação também absurda dos trabalhadores da terra: “boi alado”, “levitante colono”, “celeste curral”, “rebanho nas nuvens”. São imagens imaginárias que apontam para o imaginário da própria terra, que não existe para estes trabalhadores.

A privação dos trabalhadores sem-terra é afirmada na canção sempre por uma falta e/ou uma carência, como se pode ver no uso vocabular e expressões presentes na canção: “desgarrados”, “levantados”, “como água escorrendo”, “oco”, “sem fundo”.

A terra é representada de forma fugidia ao trabalhador que, paradoxalmente, a enxerga como água que escorre de suas mãos até ser representada como o ar, que não é possível apalpar e possuir: “como água escorrendo da mão”, “como água na palma da mão”, sua mistura com a terra: “lama sem fundo”, que finalmente torna-se “ar”, que se mistura com a terra, resultando em “pó”: “Como em cama de pó se deitar”.

Todos estes léxicos e imagens revelam o sentimento de carência e de falta do trabalhador sem-terra, que se revela exemplarmente no verso “Num balanço de rede sem rede/ Ver o mundo de pernas pro ar”. É por tudo isso que a canção segue seus questionamentos: “Como assim? Levitante colono? /Pasto aéreo? Celeste curral? /Um rebanho nas nuvens? Mas como? /Boi alado? Alazão sideral?”.

Esta situação anômala, do homem do campo que não tem sua própria terra para cultivar e sobreviver, se revela no nível da linguagem, que elabora imagens absurdas tal como a condição do lavrador sem-terra: “Que esquisita lavoura! Mas como? /Um arado no espaço? Será? /Choverá que laranja? Que pomo? /Gomo? Sumo? Granizo? Maná?”.

ISSN: 2594-6536

Se em “Assentamento”, temos a imagem do trabalhador rural que retorna à sua origem, tendo a terra como meio de produção/de subsistência; em “Levantados do chão”, a terra sequer existe, não existindo, portanto, a figura do trabalhador rural. São todos sem terras, denunciando as oligarquias existentes em nosso país. Assim, o confronto entre as duas canções aponta para questões concernentes aos Direitos Humanos, sobretudo ao direito ao trabalho e à moradia, representados ambos por um pedaço de terra.

Na **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), documento da ONU (Organização das Nações Unidas), de 1948, vê-se, nos artigos XVII e XXIII, respectivamente, que “Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros” e que “Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade”; “Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.”. Mas e quando o direito à propriedade se associa ao do trabalho, sendo a terra seu próprio sustento? A não existência da terra faz com que sejam negados, assim, dois direitos universais e fundamentais a esses trabalhadores rurais, ambos garantidos não só por tratados internacionais, como é o caso da DUDH, mas também pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, citada no início desse texto a propósito do trabalho.

No site do Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), há um histórico que marca essa luta por terras desde nosso processo de colonização. Destaca-se que, a partir da metade do século XX, o regime militar implantou “um modelo agrário mais concentrador e excludente, instalando uma modernização agrícola seletiva, que excluía a pequena agricultura”, sendo os camponeses “privados dos direitos de expressão, reunião, organização e manifestação, impostos pela truculência da Lei de Segurança Nacional e do Ato Institucional nº 5.”.[13]

Em 1997, ano de publicação do livro **Terra** e das canções de Chico, “cerca de 1.300 Sem Terra iniciam a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária”, partindo de três pontos do país:

> Uma das colunas, com integrantes dos estados do sul e São Paulo, partiu da capital paulista com 600 pessoas. Outra, com o pessoal de Minas, Espírito Santo, Rio e Bahia, saiu de Governador Valadares (MG) com 400 integrantes. A terceira coluna, com militantes de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Goiás e Distrito Federal, partiu de Rondonópolis (MG) com 300 pessoas. O percurso de cada coluna foi de cerca de 1.000 km. No dia 17 de abril, dia da chegada em Brasília, cerca de 100 mil pessoas receberam os Sem Terra demonstrando solidariedade e simpatia pela luta por Reforma Agrária.

Passadas mais de três décadas após a marcha dos 100 mil pela reforma agrária, esta não é ainda uma realidade no Brasil, ao contrário das mortes de trabalhadores rurais em defesa da terra, revelando o descaso com direitos fundamentais no país. Por isso, a EDH é tão importante, ela aponta para necessidade de construção de uma cultura de reconhecimento de todos com sujeitos de direito. Magendzo aponta que educar para os DH significa ter como “propósito e ideia central contribuir tanto com a transformação social, a democratização da sociedade e a emancipação, como também empoderar e dar *status* aos grupos sociais e culturais que historicamente têm sido excluídos e discriminados” (MAGENDZO, 2016, p. 221), dos quais se pode destacar aqui os trabalhadores rurais sem-terra.

[13] Disponível em: https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/. Acesso em 23 de jul. 2020.

ISSN: 2594-6536

Considerações finais

As duas canções de Chico problematizam o tema do trabalho, valendo-se da representação de seres destituídos de poder decisório, sobretudo em "Levantados do chão", que alude de maneira direta aos camponeses que não têm terras para a produção. Nas canções, o elemento social não é tomado como um simples engajamento político; a referência ao social revela nela própria algo de essencial, algo que fundamenta sua qualidade poética. Adorno explica que "o conteúdo de um poema não é a mera expressão de emoções e experiências individuais. Pelo contrário, [estas] só se tornam artísticas quando, exatamente em virtude da especificação do seu tomar-forma estético, adquirem participação no universal." (ADORNO, 1980, p. 193).

Em sua obra, o compositor Chico Buarque reconhece o outro, resgatando as experiências de vida de personagem desprovidas de seus direitos, solidarizando-se com a existência invisível desse outro, enraizado na terra. Nesse caso, ele promove algo fundamental de ser experienciado no espaço escolar, o processo de construção da empatia, conforme anunciado na competência 9 da BNCC, reproduzida abaixo:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

As duas canções de Chico Buarque – "Levantados do chão" de maneira mais incisiva – fazem uma leitura crítica da sociedade brasileira, estando o compositor "consciente de sua função político-social", de que suas palavras são "instrumento de denúncia da realidade, das injustiças e das desigualdades sociais." (CESAR, 1993, p. 83). Nesse sentido, a visibilização do trabalhador rural, explorado e desprovido da terra, prevê uma visão mais realista e crítica das relações e condições de trabalho no mundo contemporâneo, do qual faz parte o trabalho no campo, negado a uma parte dos filhos dessa terra.

Referências

ADORNO, Theodor W. Lírica e Sociedade. In: BENJAMIN, Walter et alii. **Textos escolhidos.** São Paulo: Nova Cultural, 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 de jun. 2020.

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

CESAR, Lígia Vieira. Poesia e política nas canções de Bob Dylan e Chico Buarque. São Paulo/São Carlos: Editora UFSC; Estação Liberdade, 1993.

MAGENDZO, Abraham. La Educación en Derechos Humanos y la Justicia Social en Educación. RODINO, Ana Maria et al. (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas, João Pessoa: CCTA, 2016.

ISSN: 2594-6536

EXCLUSÃO SOCIAL E VIOLÊNCIA EM "VOLTE OUTRO DIA", DE MARCELINO FREIRE

Vanessa Marlene Mendes (UninCor)
Cilene Margarete Pereira (UninCor)

RESUMO: Essa comunicação tem o objetivo de apresentar resultados parciais do projeto de pesquisa "De exclusões e violência(s): temas sociais na literatura brasileira contemporânea (Fernando Bonassi, Marçal Aquino e Marcelino Freire)". A pesquisa propõe uma reflexão sobre os modos pelos quais a literatura brasileira contemporânea aborda temas sociais, tais como exclusão, racismo, marginalidade e a própria violência. Estes temas não só se mostram pertinentes e prementes de serem discutidos em nossa sociedade, como organizam alguns dos eixos principais de textos de autores brasileiros atuais, preocupados com a problematização dos espaços citadinos, localização privilegiada dessa literatura, e com o tema da violência, alçada a protagonista em muitas histórias, seja ela social, institucional ou simbólica. Para tanto, o projeto propôs como ponto de partida alguns livros de contos e autores, *100 histórias colhidas na rua* (1996), de Fernando Bonassi, *Angu de sangue* (2000), de Marcelino Freire, e *Famílias terrivelmente felizes* (2003), de Marçal Aquino. Selecionamos, para essa comunicação, o conto "Volte outro dia", de Marcelino Freire, que narra a história de um morador de rua que pede alimentação de forma insistente na porta da casa de um "cidadão".
PALAVRAS-CHAVE: exclusão; violência; Marcelino Freire.

No artigo "As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea", de Tânia Pelegrini, a autora faz referência à relação da cultura e da representação com a violência, observando que o tema, apesar de bastante explorado por nossa literatura atual, faz parte de nossa formação como país e, portanto, aparece em nossa tradição literária:

> É inegável que a violência, por qualquer ângulo que se olhe, surge como constitutiva da cultura brasileira, como um elemento fundador a partir do qual se organiza a própria ordem social e, como consequência, a experiência criativa e a expressão simbólica, aliás, como acontece com a maior parte das culturas de extração colonial. Nesse sentido, a história brasileira, transposta em temas literários, comporta uma violência de múltiplos matizes, tons e semitons, que pode ser encontrada assim desde as origens, tanto em prosa quanto em poesia: a conquista, a ocupação, a colonização, o aniquilamento dos índios, a escravidão, as lutas pela independência, a formação das cidades e dos latifúndios, os processos de industrialização, o imperialismo, as ditaduras... (PELEGRINI, 2005, p. 134).

Dessa forma, percebe-se uma espécie de cultura violenta enraizada em nosso processo histórico, que se fez sob a violência, sobrecarregada por fatos e momentos sangrentos, havendo muita luta e sofrimento, deixando registrado na literatura brasileira uma representação da violência e da brutalidade vivida.

O evento protagonista de todo este contexto violento, em nossa história recente, foi o período ditatorial (1964-1985), fazendo da literatura uma forma de manifesto, de reproduzir a

ISSN: 2594-6536

realidade vivenciada de um período que foi marcado por muita violência, conflitos, revoltas e censuras. Para Pelegrini,

> Não há como negar que a violência assume o papel de protagonista destacada da ficção brasileira urbana a partir dos anos 60 do século XX, principalmente durante a ditadura militar, com a introdução do país no circuito do capitalismo avançado. A industrialização crescente desses anos vai – em última instância – dar força à ficção centrada na vida dos grandes centros, que incham e se deterioram, daí a ênfase em todos os problemas sociais e existenciais decorrentes, entre eles a violência ascendente. (PELEGRINI, 2005, p. 137).

Neste período, Candido relata o surgimento do "realismo feroz", uma tendência ligada às condições do momento histórico, explicitando a violência urbana, os comportamentos de guerra, a criminalidade, a imigração e a marginalidade econômica e social. (Cf. CANDIDO, 1989, p.211)

Essa forma brutalista de expor, através da literatura, a violência vivida não deixa de existir, na contemporaneidade, em inúmeras obras, nas quais se narram a marginalidade social, a violência e a exclusão, como em **Cidade de Deus**, de Paulo Lins: "centrada no crime, a narrativa toma como personagem principal a violência, que corre solta naquilo que o autor denomina 'neofavela', um verdadeiro campo de guerra entre os integrantes do tráfico de drogas e a polícia corrupta." (PELEGRINI, 2005, p. 140).

Estação Carandiru, obra de Dráuzio Varela, também se faz outro exemplo de obra contemporânea que relata temas sociais, "uma espécie de sociedade regida por leis próprias, outra moeda e valores específicos, de cujos habitantes ouviu, numa língua particular, histórias de vida e de morte, até a antológica rebelião final, de todos conhecida, que terminou com um pavoroso banho de sangue." (PELEGRINI, 2005, p. 147). Relatos de um lugar onde as leis são criadas pelos próprios presos e as penalidades ocasionadas são pagas com a própria vida, "uma espécie de civilização paralela regida por um sistema moral com noções claras de certo e errado." (PELEGRINI, 2005, p. 148).

Essas obras permitem enxergar a intensidade da desumanização nos complexos, favelas, e outros espaços marginalizados, causando no leitor uma impressão de negatividade da realidade social, assim como exposto no artigo "O narrador na literatura brasileira contemporânea", de Jaime Ginzburg: "É comum encontrar na narrativa brasileira contemporânea a constituição de imagens da vida humana pautadas pela negatividade, em que as limitações e as dificuldades de personagens prevalecem com relação à possibilidade de controlar a própria existência e determinar seu sentido". (GINZBURG, 2012, p. 200).

Considerando este contexto, Ginzburg aponta um "um conjunto de campos dominantes na história social – a política conservadora, a cultura patriarcal, o autoritarismo de Estado, a repressão continuada, a defesa de ideologias voltadas para o machismo, o racismo, a pureza étnica, a heteronormatividade, a desigualdade econômica, entre outros. (GINZBURG, 2012, p. 201), que marcam aspectos que fazem parte da formação da nossa literatura contemporânea, revelando um período de produção literária marcado pela construção social da violência.

Para Ginzburg,

> A ideia de que a exclusão social e as assim chamadas minorias sejam relevantes no campo da literatura brasileira contemporânea merece atenção. Cabe pensar como articular a ideia de um lugar de enunciação

ISSN: 2594-6536

> do excluído, em termos de Teoria da Literatura, tendo em vista a história dos debates em narratologia, estudos subalternos, estudos de testemunho e debates sobre direitos humanos. O debate sobre literatura brasileira contemporânea é prioritário e, para continuar de modo sólido, deve ser sustentado em análise e interpretação de textos continuada e contextualizada. (GINZBURG, 2012, p. 214).

Esta negatividade, explicitada pela literatura, traz consigo uma visão sem idealizações de nossa realidade, correlacionando o contexto atual com a história recente do país, porém colocando o leitor em frente a um cenário real. Por mais que muitas obras tenham sido escritas há um tempo atrás, elas revelam contextos vividos e analisados contemporaneamente.

Na dissertação **Violência, Estética e Ética: Uma leitura de contos de Marcelino Freire e Marçal Aquino**, de Ana Alice Pires da Silva Stacke, a autora aponta que "a violência tem sido tema de destaque nas últimas décadas, é debatida na mídia e pensada em diferentes áreas do conhecimento e formas de manifestação artística por estar cada vez mais presente em nosso meio social." (STACKE, 2014, p. 9). A violência acaba por ser um dos aspectos marcantes da representação da nossa sociedade.

Dessa forma, a violência pode ser encontrada em diferentes recursos midiáticos, nas várias formas de literatura e em diversos contextos sociais, "na contemporaneidade, muitos autores abordam o tema violência em suas produções, que se configuram como uma maneira de expressão de uma visão de mundo em que agressões de natureza diversa configuram as relações pessoais e institucionais." (STACKE, 2014, p. 10). Muitas dessas obras possuem como cenário os grandes centros urbanos, com histórias de pessoas miseráveis, relatando desigualdade social e relações humanas egoístas, centradas no capitalismo e no poder econômico.

Segundo Stacke, "a literatura se torna um meio de representação e 'acesso à voz' de grupos sociais que se encontram marginalizados, ao passo que reforça o 'falar com autoridade'" (STACKE, 2014, p. 25). A literatura assume papel democrático, empoderando a voz daqueles que quase nunca são ouvidos, que são considerados minorias, fazendo com que o manifesto dos marginalizados e violentados diariamente pelo sistema cheguem a lugares notórios, de incômodo, pois, como já dizia Bonassi em sua entrevista à revista **Época** (2008, p. s/p), "a arte é o lugar da diferença e do incômodo."

As literaturas que suscitam violência, que se utilizam de uma linguagem crua, bruta e realista, trazem consigo várias intenções, como a de despertar o leitor para uma atitude crítica a respeito da realidade à sua volta, de "pensar também sobre a relação entre literatura e ética." (STACKE, 2014, p. 36). Mas por vezes ocorre como se os indivíduos vivessem em "redomas de vidros", gozando apenas daquilo que o compete em um sistema individualista de ser e viver, esquivando-se do real e fazendo uso de frases poéticas para exprimir gratidão a bela vida, mas que vida? A vida em sociedade? Ou uma vida individualista?

Por mais que o tema violência seja recorrente nos meios sociais, não se pode permitir que o mesmo se torne algo natural, ou banal. A exploração do tema se faz para ter conhecimento de seu surgimento e estruturação na sociedade, a fim de servir como reflexão e estudo. Dessa forma, "para os autores, a violência é um tema de alta complexidade e o desafio é pensar como tratamos esses casos reais e ficcionais que envolvem ou problematizam a violência, e, diante disso, é necessária essa reflexão para que esse problema social não se torne um fato natural a ponto de ser incrementada em nossa cultura." (STACKE, 2014, p. 29).

Um exemplo de autor que faz uso das palavras sabiamente é o Marcelino Freire, "elencado um dos principais autores que sacode em termos culturais a nova geração de

ISSN: 2594-6536

escritores porque causa efeitos diversos com a escolha de suas palavras, assim como a temática abordando minorias e marginalizados, exemplos forte disso podem ser encontrados nos livros de contos *Angu de Sangue",* (STACKE, 2014, p. 46).

A obra **Angu de sangue**, do pernambucano Marcelino Freire, é composta por dezessete contos, "narrativas que merecem reflexão do leitor porque a obra reflete a realidade cotidiana do Brasil e as personagens desvendam vozes que 'são restos', são minorias, segundo o próprio Marcelino Freire" (STACKE, 2014, p. 47), dando, com isso, visibilidade aos seres que até então são invisíveis para o sistema, que vivem à margem da sociedade, revelando histórias que são manifestos, expressões e pedidos de ajuda.

De acordo com Stacke,

> Se observarmos com atenção a epígrafe, podemos notar que Marcelino Freire almeja um leitor que se entrega, que consiga sentir o sofrimento e pedido de socorro das personagens. Já o título da obra *Angu de sangue* tem sentido duplo, pois é tanto uma comida típica de Pernambuco como pode também sinalizar um estado de confusão psicológica e ações perturbadas. [...] (STACKE, 2014, p. 48).

Os contos de Freire são protagonizados por prostitutas, mendigos, moradores de um lixão, seres que a sociedade capital torna invisíveis, e quando aparecem são logo rotulados de marginais ou bandidos. Para Luciana Leal, o título do livro, **Angu de sangue**,

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

Como apresentação de resultados parciais do projeto de pesquisa "De exclusões e violência(s): temas sociais na literatura brasileira contemporânea (Fernando Bonassi, Marçal Aquino e Marcelino Freire)", pesquisa que propôs uma reflexão sobre os modos pelos quais a literatura brasileira contemporânea aborda temas sociais, tais como exclusão, racismo, marginalidade e a própria violência, selecionamos, para essa comunicação, o conto "Volte outro dia", de Marcelino Freire

O conto "Volte outro dia" narra sobre um mendigo que pede esmola de forma insistente na porta da casa de um cidadão que alega não ter o que dar de comer para ele: "Hoje não tenho. Ficou ali, como se não me ouvisse ou visse. E precisei argumentar que não tinha sobra de feijão, nem pão, nem carne. Que não fui ao supermercado, que geladeira estava em grades." (FREIRE, 2005, p. 39). O mendigo não se convence da afirmação do cidadão e continua ali, ainda que o dono da casa insistisse que não tinha nada a ofertar: "Mas creia, porra, eu não tenho. Não sei cozinhar. Minha vida é moderna." (FREIRE, 2005, p. 40). A afirmação de que sua vida é moderna, pode nos fazer refletir sobre o comportamento social nos tempos atuais, marcado pela ausência de um pensamento coletivo e a presença de um individualismo latente, que considera "Que nenhum cidadão é obrigado a servir o próximo. Quando **não tem**. Quando **não quer**. Quando **não está a fim** de emprestar bondade a Deus." (FREIRE, 2005, p. 40, grifos nossos).

ISSN: 2594-6536

Na fala do cidadão, construída por meio de um paralelismo, há uma progressão entre "não ter" (o que ele alega, em um primeiro instante) e "não quer"/não está a fim", marcando uma oposição entre estas duas ações, sugerindo a expressão de sua própria vontade.

Não ceder ao mendigo significa, portanto, não ceder à vontade do outro, de um outro que o cidadão não reconhece como igual: "Bati nas costas dele e sugeri, pacientemente, que ele voltasse amanhã. Não. Nem precisou ser dito que amanhã ele não volta. Que quer agora, qualquer coisa." (FREIRE, 2005, p. 41). Isso porque a fome não espera outro momento, ela é ali e agora. A situação exposta no conto aponta que "enquanto a dor é do outro, e não minha, ou vice-versa, dispor das palavras não basta para haver partilha da experiência" (GINZBURG, 2010, p. 111).

Ao ignorar a existência do outro e a sua necessidade, o narrador faz prevalecer a invisibilidade dos seres marginalizados, sempre mostrando indiferença, pois não quer ser incomodado com uma situação que acredita não ser de sua responsabilidade: "tantas ruas, casa, cabeças, porque logo a minha?" (FREIRE, 2005, p. 41). Isso faz com que ele não reconheça o mendigo como um sujeito de direitos: "Eu tenho direitos. O Governo conserte suas negligências. O Governo que se ocupe." (FREIRE, 2005, p. 41). Nesse caso, o outro, não sendo igual a ele, deve pleitear seus direitos ao Governo, órgão fantasmagórico para um sem teto, distante de qualquer instância decisória.

Após ter se esquivado de duas situações (de não oferecer algo de comer ao mendigo e de não se sentir responsabilizado, pois tudo isso é uma "questão apenas" do governo), o cidadão volta para dentro de sua casa e de seu conforto, "Caí no sofá, liguei a TV. Hebe Camargo, novela das oito, Macaulay Culkin. Macaulay Culkin. Macaulay." (FREIRE, 2005, p. 42), esperando sua refeição chegar, demonstrando satisfação ao perceber que, na porta, estava "Apenas o entregador de pizza." (FREIRE, 2005, p. 42).

Segundo Ginzburg,

> [...] Somos um país em que o autoritarismo é fortemente constitutivo das bases da formação social. Naturalizamos por essa razão tudo o que deveria nos deixar perplexos – violência excessiva por parte do Estado, enorme desigualdade social, ausência de prerrogativas éticas nas condições de convivência social, permanente estado de expectativa incerta quanto ao futuro, ausência de condições de escolarização compatíveis com as necessidades sociais e com as exigências para a formação de consciência crítica coletiva. Naturalizamos, muitas vezes sem perceber com clareza, várias formas, algumas amenas e outras trágicas, de barbárie [...] (GINZBURG, 2010, p. 111).

Uma pessoa que busca e luta pela transformação da realidade não pode ser neutra diante a necessidade do outro, ela "mergulha na realidade tão profundo quanto queria transformá-la, bem como tem escuta, comprometimento e compartilha o espaço", observa Joice Berth (2019, p. 40) no livro **Empoderamento**. Ou seja, caminha em direção oposta ao individualismo, faz o exercício de sair da centralidade, "o centro, nesse caso, é entendido como um conjunto de campos dominantes na história social", enquanto "o descentramento seria compreendido como um conjunto de forças voltadas contra a exclusão social, política e econômica" (GINZBURG, 2012, p. 201).

Assim como se dá em "Muribeca", o espaço físico é fundamental no conto de Freire, revelando, em "Volte outro dia", dois universos distantes: o daquele que passa fome, para o

ISSN: 2594-6536

qual a fome não tem dia e hora marcados e, que, portanto, a expressão “Volte outro dia” não faz o mínimo sentido; e o do cidadão “moderno”, que desfruta do conforto que o dinheiro pode proporcionar.

No conto, temos a representação de seres invisibilizados em nossa sociedade, os moradores de rua, remetendo o leitor a uma reflexão sobre a situação de desamparo legal destes, associando-se (tanto a moradora do lixão quanto o mendigo) a minorias sociais extremamente vulnerabilizadas. Muniz Sodré, no texto “Por um conceito de minoria”, aponta que uma das características básicas de grupos minoritários é a “Vulnerabilidade jurídico-social” (SODRÉ, 2005, p. 13), visto que um “grupo dito minoritário não é institucionalizado pelas regras de ordenamento jurídico-social vigente. Por isso, pode ser considerado ‘vulnerável’, diante da legitimidade institucional e diante das políticas públicas.” (SODRÉ, 2005, p. 13)

A fome e toda violência sofrida por aquele mendigo foi banalizada pelo rapaz que o negou tudo e só queria que ele fosse embora logo de seu portão para que pudesse voltar a desfrutar de seu lar, sozinho. Ginzburg observa que “Essa renúncia ao envolvimento com a dor do outro, como forma de auto-preservação, coloca um problema fundamental – a ausência de um senso de reciprocidade”, considerando que esta “significa que não posso aceitar certas coisas para os outros, a menos que as aceite para mim mesmo.” (GINZBURG, 2010, p. 113)

Como vemos, o narrador cidadão de Freire não é capaz de tal processo, ele não consegue entender a violência da exclusão social. Cilene Pereira, no artigo “Uma poética da violência: considerações sobre a narrativa de Wander Piroli”, traz a ideia de que “as condições de uma dada realidade histórico-social excludente promoveriam uma violência maior, menos visível, porque institucionalizada, inscrita no nosso modelo econômico capitalista” (PEREIRA 2020, p. 6), na qual só é possível enxergar o ato do narrador como violência.

Para Stacke,

> Assim, o espaço inchado da sociedade pode, de alguma forma, sugerir que estamos sujeitos a todo tipo de violência. Sugere também pensar como nos portamos diante da violência, pois a violência pode ser entendida sob duas formas, pelo menos. Uma delas é reconhecer a violência como natural e assim entendê-la como fato comum, um espetáculo, como no caso de um mendigo na rua sendo queimado por grupos de jovens da classe média alta, escolas sofrendo massacres, mulheres sendo espancadas, crianças sendo estupradas, famílias sendo destruídas por sofrerem com uso de drogas, entre várias outras formas de violência e crueldade presentes no espaço urbano. A outra forma seria tomar como base esses fatos violentos e cruéis para pensar criticamente sobre eles, refletir, bem como avaliar a possibilidade de contribuir para a erradicação das práticas de violência. (STACKE, 2014, p. 30).

Está claro que este trabalho concebe a violência por essa segunda ótica, e que a entende como originária, entre outras coisas, das relações de dominação existentes nas sociedades, que condicionam a criação de antagonismos sociais.

Ressaltamos, aqui, algo que ocorre nos três contos, a capacidade de Marcelino Freire de representar a voz de pessoas que se encontram marginalizadas, discriminadas e violentadas pela sociedade. Podendo garantir um ato de protesto democrático, uma vez que a literatura se constitui de uma ferramenta de poder e de visibilidade de pessoas invisíveis. De acordo com Ginzburg,

ISSN: 2594-6536

> A noção de política do esquecimento, pensada dentro da História da Literatura, ajuda a dar visibilidade ao fator político envolvido nos processos de escolha e julgamento estético de autores e obras. Um historiador da literatura define hierarquias, organiza conjuntos em torno de referenciais, e realiza sempre, ao selecionar, exclusões. A sustentação do cânone funciona como uma política da memória, apontando para o que deve ser lido e lembrado, de acordo com intelectuais a quem é atribuída a autoridade para escolher. Um historiador da literatura respeitado forma opiniões, estabelece padrões de gosto e, ao definir o que deve ser lembrado, compõe uma pauta para a memória social. Seus critérios de valor influenciarão os critérios de outros (GINZBURG, 2010, p. 126).

Entretanto, a formação do pensamento crítico acontece sobre a influência do que a literatura nos fornece. As obras que os escritores deixam como referências formam parte do nosso contexto social e nos auxilia na criação de uma posição crítica e atuante perante sociedade. Dessa forma, o papel do escritor, o seu caráter, sua postura, suas palavras escritas, possui grande relevância social.

Referências

BERTH, Joice. Breve histórico da palavra empoderamento. *In:* BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BONASSI, Fernando. Entrevista dada à revista **Época**. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT438432-1655,00.html. Acesso em 06 de abr. 2020.

CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Editora Ática, 1989, p. 198-214.

FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. 2 ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura contemporânea. **Tintas.** Quaderni li letterature iberiche e ibero-americana, 2, 2012, p. 199-221. Disponível em: https://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/viewFile/2790/2999. Acesso em 10 de abr. 2020.

GINZBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: USP, 2010, 300 p.

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

PELEGRINI, Tânia. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. **Crítica Marxista,** São Paulo, v. 1, n. 21, 2005, p. 132-153. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica21-A-pelegrini.pdf. Acesso em 16 de abr. 2020.

PEREIRA, Cilene Margarete. Uma poética da violência: considerações sobre a narrativa de Wander Piroli. **Revista Recorte**, v. 17, n. 1, 2020. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/6159 Acesso em: 11 de mai. 2020.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. *In:* PAIVA, Raquel. ***Comunicação e cultura das minorias***. São Paulo: Paulus, 2005.

STACKE, Ana Alice Pires Da Silva. **Violência, estética e ética: uma leitura de contos de Marcelino Freire e Marçal Aquino**. Frederico Westphalen: URI, 2014. (Dissertação de Mestrado).

ISSN: 2594-6536

A EMERGÊNCIA DA SUBJETIVIDADE NA LEITURA E NA ESCRITA, DAS ASSOCIAÇÕES INTERTEXTUAIS À PRODUÇÃO DE PARÓDIAS

Katia Arilha Fiorentino Nanci (USP)

RESUMO: A boa leitura acontece quando evoca memórias de outros textos e palavras. Tais associações são feitas a partir do repertório prévio subjetivo, mas podem acontecer mais intencionalmente quando entram em jogo a intertextualidade e a interdiscursividade no ensino da leitura e da escrita. A partir de leituras literárias, podemos observar características associativas da linguagem, tais como condensações e deslocamentos - efeitos metafóricos e metonímicos de sentido. Queremos exemplificar como as associações das leituras de entre-textos podem promover a emergência subjetiva na escrita criativa. Para tanto, analisaremos uma paródia produzida por aluna do EF, levando em consideração o repertório literário previamente mobilizado em aula. Quando o professor trabalha com textos estéticos, mobiliza um repertório imaginário e simbólico que transmite não somente o sentido das palavras e da leitura, mas também o impossível de significar e a constante busca de significação. O aproveitamento dos processos associativos na linguagem contribui para a criação de uma rede de sentidos, feita por cada sujeito. É um importante procedimento de leitura que pode também favorecer a escrita inventiva[14].

PALAVRAS-CHAVE: leitura literária, processos associativos, subjetividade, intertextualidade, paródia.

Introdução

A linguagem estética: a possibilidade de encontrarmos na leitura literária repertório e expressões elaboradas da língua; a possibilidade de lidar com esses elementos na escrita – esses são conteúdos interessantes no ensino de língua portuguesa que, se bem trabalhados, são capazes de propiciar uma aprendizagem significativa aos alunos do Ensino Fundamental, na leitura e na escrita. A literatura revela um caráter intrínseco da linguagem – polissêmica por natureza, é representação que remete a objetos do mundo e a sentidos variáveis vindos de outros textos ou de outras memórias, ou seja, é feita de intertextualidades, de interdiscursividades. Essa rede de expressões que tece a linguagem, que a literatura também abarca e dá a ver de forma mais evidente, ao ser trabalhada ao longo do currículo escolar, favorece o alcance do objetivo principal do ensino de Português.

Quando o professor trabalha com as formas mais expressivas da língua e seus processos associativos próprios à polissemia, oferece uma entrada na linguagem poética que põe em jogo a subjetividade do aluno, a qual pode então ocupar um espaço entre textos: entre as leituras feitas e as memórias que essas leituras evocam, sejam memórias de outros textos, sejam memórias de experiências de vida. Podemos conceber então uma "*subjetividade de entre-textos*, mais predisposta aos efeitos linguageiros, às surpresas próprias da linguagem e de seus efeitos metafórico-metonímicos" (BELINTANE, 2017, p. 35). Quando os alunos encontram na linguagem essa possibilidade de expressão, engajam-se em explorar seus efeitos na leitura e na escrita. Para exemplificar um trabalho que pode levar em conta essa dimensão, analisaremos propostas de leitura e uma consequente produção escrita, retomando também os conceitos de

[14] Este trabalho retoma parte das reflexões constantes no capítulo 3 da tese de doutorado de NANCI, K. A. F., 2017, mencionada nas referências bibliográficas ao final.

paráfrase e paródia observados por Belintane (2015) a partir dos conceitos psicanalíticos de alienação e separação (LACAN, 2008). A separação teria como correlato a paródia, porém supõe primeiramente uma assimilação do texto a ser parodiado, ou seja, um movimento prévio de paráfrase, ou seja, de alienação no texto.

Os efeitos metafórico-metonímicos foram observados por Lacan (1998) a partir das considerações de Freud (1996) sobre os processos de condensação e deslocamento nos sonhos, e das contribuições de Jakobson (1995) sobre os processos de similaridade e contiguidade na linguagem. Laurent (1997) afirma que Lacan deu um novo passo em seus estudos de psicanálise quando introduziu os conceitos do par alienação-separação. Se por um lado a metáfora e a metonímia eram mecanismos da linguagem similares aos processos de condensação e deslocamento na formação dos sonhos e no inconsciente, portanto essenciais à interpretação na psicanálise, por outro lado o par alienação-separação dava conta de definir o processo psicanalítico com o primeiro termo, e a fase final de análise com o segundo. Nosso embasamento em tais conceitos se justifica na medida em que vamos estabelecendo relação entre eles e o estudo da linguagem, pois, como diz Lacan (1998), o inconsciente é estruturado como linguagem. Para iniciar, retomemos tais conceitos.

A condensação e o deslocamento – processos associativos

Em **A interpretação dos sonhos**, Freud esclarece que as imagens oníricas são 'um modo de dizer', pois podemos "ler" os sonhos buscando substituir cada elemento por uma palavra que possa representá-lo, e então o texto assim composto passará a fazer sentido, chegando a formar frases poéticas carregadas de significado. O autor lembra que "os sonhos são curtos, insuficientes e lacônicos em comparação com a gama e riqueza dos pensamentos oníricos" (FREUD, 1996, p.305), havendo em suas imagens um *trabalho de condensação*. Nas associações produzidas a partir do relato do sonho e na tentativa de interpretá-lo, veem-se novas ligações que, de alguma forma, já estavam condensadas nas imagens dos sonhos e mostram os pensamentos que as formaram. Uma outra característica do processo de formação do sonho é o *trabalho de deslocamento*, que faz uma distorção do desejo do sonho existente no inconsciente (FREUD, 1996, p.333-4). Assim, o psiquismo atua de forma a condensar e deslocar pensamentos oníricos para que o desejo seja, de alguma forma, realizado nos conteúdos do sonho. O aspecto 'surreal' dos sonhos se dá por tais processos associativos.

Podemos observar que o mesmo acontece com as palavras na literatura – na prosa e na poesia. A estrutura da linguagem vista no inconsciente é semelhante à que vamos encontrar na linguagem literária; por exemplo, as palavras de teor conotativo são muitas vezes despojadas de seu significado primeiro e seu significado se desloca; na metáfora, outro exemplo, a imagem trazida condensa dois diferentes significados em um só. Ainda, a poesia pode conter condensação e deslocamento quando a imagem sonora de uma palavra é semelhante a outra, operando como rima. A "realização do desejo" no texto literário está em seu formato estético, que é garantido por esses efeitos ou jogos de linguagem e que traz prazer ao leitor, ou ao escritor, ao trazer emoções à tona - ao encantar mostrando-se como um talismã equivalente a nossas experiências e, por isso, ordenador de nossa visão de mundo.

A leitura literária e a intertextualidade, metáfora e metonímia

Lacan (1998) lembra que é toda a estrutura da linguagem que a psicanálise descobre no inconsciente. O autor evoca as duas vertentes do efeito do significante na criação da significação. São elas, a metáfora e a metonímia, retomadas a partir do estudo feito pelo

ISSN: 2594-6536

linguista Roman Jakobson (1995), quando tratava do eixo de seleção de palavras (eixo paradigmático da linguagem, ou campo metafórico) e do eixo de combinação de palavras, a sintaxe (eixo sintagmático, ou campo metonímico). Os dois campos também correspondem aos processos de formação dos sonhos, condensação é metáfora, deslocamento é metonímia.

O sujeito necessita de laço com o outro (os responsáveis, os professores) para entrar na linguagem falada e escrita, laço cuja flexibilidade está nos jogos metafórico-metonímicos da linguagem. A oralidade poética e a literatura são campos propícios a esse laço, pois põem o professor-contador-poeta-leitor como uma espécie de articulador desse campo. Nos jogos de linguagem presentes na literatura, pode-se entrever sua dinâmica: palavras e situações que no cotidiano são marcadas por um valor anódino, na poesia ganham intensidade, assim como ocorre nos conteúdos oníricos. Entrar bem na dinâmica do letramento é processo que supõe a passagem pelas condensações e pelos deslocamentos que a linguagem abarca.

Lacan (1998, p.501) esclarece que a significação na linguagem se sustenta pela sua remissão a outra significação, permitindo um fluxo significante de alto valor. A palavra, o significante: seu sentido denotativo pode ser muitas vezes apagado, descartado, para se chegar a outras conotações. Daí advém a polissemia. Estar exercitado nessa fluidez de significação evidencia-se como algo importante na leitura literária, mas também em todas as outras leituras, pois as palavras, por mais que seu uso se pretenda objetivo, sempre estão sujeitas às relações estabelecidas no contexto em que são usadas, e podem ainda estar sujeitas às relações com outros textos e discursos que elas podem evocar. Importa a ligação entre palavras usadas, a ligação entre significantes, que produz sentidos polissêmicos nos textos e evoca outros textos ou memórias particulares, na busca de sentido. Como observa Lacan (1998, p. 508): "essa estrutura da cadeia significante revela a possibilidade que eu tenho [...] de me servir dela para expressar *algo completamente diferente* do que ela diz. Função [...] de indicar o lugar desse sujeito na busca da verdade".

Alienação e separação na escrita, da paráfrase à paródia

Belintane (2015), em seu artigo "Alienação e separação na paródia: estratégia para produção de texto com alunos de 9 anos", trata da parodização de gêneros do repertório infantil como estratégia que contribui para a reformulação do imaginário da criança e enriquece a produção textual dos alunos, quantitativa e qualitativamente. Em sua análise de textos de alunos a partir de duas consignas diferentes, observou que na paródia os alunos escrevem mais e ampliam suas possibilidades discursivas. A paródia ajuda a criança a reformular seu imaginário sobre uma história qualquer, "quebrando" um pouco da aderência excessiva ao imaginário original (aderência é alienação, paráfrase), e imaginando outras possibilidades para aquela história, ou imaginando outras histórias (descolar-se é separação, paródia).

Ao levar em conta essa dimensão psíquica da paródia, o autor aproxima esse conceito literário e discursivo dos conceitos de "alienação e separação" criados por Lacan (2008). Belintane justifica a aproximação destes conceitos ao constatar que "a entrada da criança na linguagem se dá a partir de um processo de alteridade em que os movimentos de 'alienação' e 'separação' põem em jogo a própria dinâmica subjetiva da linguagem" (BELINTANE, 2015, p.57). É preciso primeiro entrar na linguagem, alienar-se nela, para depois separar-se para uma leitura mais polissêmica. O autor analisa textos de alunos do quinto ano, momento de transição entre ciclos escolares em que ocorrem bruscas mudanças no currículo e na relação pedagógica. No ensino da língua portuguesa, há também grande mudança: o aluno já se depara não somente com textos da infância, mas agora é convidado a ler e compreender textos literários mais complexos, de autores consagrados e até do cânone nacional e internacional. Belintane observa

ISSN: 2594-6536

que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais não fazem menção a estratégias de transição, no exercício da produção escrita, de um ciclo a outro, tema que deveria ter relevância na busca de uma melhor equação para essa passagem. Para tanto, Belintane propõe a parodização como uma possível estratégia de escrita.

De acordo com o autor, a paródia permitiria a desconstrução de estruturas textuais e temáticas já muito conhecidas e abriria espaços a leituras e produções textuais mais complexas, menos formulares. Para a paródia acontecer, é necessário primeiro haver uma absorção da estrutura ou da temática do texto-matriz, mesmo que depois fique sujeita à ironia. A paródia assume assim um texto para transcendê-lo, recriando seus temas e formas. Assim como a alienação é condição para a separação, a interiorização do texto original é exercício para o jogo paródico; o sujeito que escreve a paródia ocupa um espaço de entre-textos e também um espaço "entre-leitores", já que o leitor da paródia precisará conhecer o texto-matriz para entrevê-lo no novo texto. Um efeito que a paródia pode suscitar é que "ao parodiar textos clássicos da literatura infantil [...] o aluno pode também atravessar esse imaginário fortemente polarizador, em que o bem e o mal se põem como instâncias fixas" (BELINTANE, 2015, p.63), desconstruindo assim uma moral muito fixada. A paródia como estratégia didática pode então servir para que os alunos conheçam melhor a forma de um texto e o estilo de um escritor, ao mesmo tempo que permite rupturas com textos canonizados. Belintane (2015, p. 64) lembra que "a paródia é um dos recursos mais produtivos na literatura moderna e contemporânea, além de figurar também como uma estratégia na imprensa, na publicidade, no cinema". Além de a paráfrase e a paródia poderem ser comparadas à condensação e ao deslocamento, propostos por Freud para explicar o funcionamento dos sonhos, o autor propõe que "a paráfrase marca o campo da continuidade discursiva, mais próximo da semelhança e, portanto, da alienação; a paródia quebra a continuidade, explicita a dessemelhança, deslocando os elementos mais fortes do texto matriz" (BELINTANE, 2015, p.64), chegando à separação.

Analisando um texto parodístico

Exagerado (Cazuza)

Amor da minha vida
Daqui até a eternidade
Nossos destinos foram traçados
Na maternidade [...]

A canção "Exagerado", de Cazuza, fez parte da produção de texto proposta nos anos de 2012 e 2013 a meus alunos do sétimo ano, nas aulas de Português de um colégio particular da Zona Oeste de São Paulo (Colégio Giordano Bruno[15]). A produção da paródia a partir da canção foi o último exercício feito a partir da audição e da leitura da música; antes disso, em meio a um estabelecimento de relações com o estudo de poesia romântica brasileira que fazíamos naquele trimestre, desde seus temas até as características estruturais da poesia, fizemos também um exercício de reconhecimento dos adjetivos oriundos de particípios de verbos, na canção original.

Dentre algumas propostas de produção de texto, a paródia se configura como uma produção em que os alunos podem explorar a criatividade a partir do trabalho com um texto já

[15] Cabe explicitar que toda a sequência didática apresentada a partir de agora foi elaborada por professores do Colégio Giordano Bruno e, portanto, já fazia parte do currículo da escola quando lá passei a lecionar. Desta forma,

ISSN: 2594-6536

conhecido. Abaixo, observamos que os alunos tentaram manter a métrica de versos e inserir rimas, obtendo algum sucesso. Métrica e rima eram alguns dos conteúdos trabalhados no estudo da poesia. Vejamos um texto produzido a partir da proposta já apresentada:

Irmã da minha vida
Daqui até a eternidade
Nossos destinos foram traçados
Na maternidade

Quando entra no meu quarto
Leva mil coisas roubadas
Para desculpar suas mentiras
Suas mancadas

(refrão) Exageirada
Jogada aos pés da mamãe
você é mesmo exagerada
Adoro você mesmo assim

Você bate os pés
Se ninguém nunca te notar
Vamos brincar o tempo inteiro
Só para você não me odiar

E por você eu largo tudo
Vou dançar, correr, brincar
Até seus desenhos assistir
Para você é agora ou nunca mais
(repetição do refrão)
E por você eu largo tudo
Dever, Kumon, estudos
Até as coisas mais banais
Pra mim é agora ou nunca mais
(repetição do refrão)
Jogada aos pés da mamãe
Com mil mentiras inventadas
Exageirada
Adoro seu amor bagunçad

Como já observamos, a letra da música de Cazuza foi estudada como um complemento ao estudo da poesia romântica que fazíamos naquele trimestre. Também estudávamos aspectos gramaticais, no caso, adjetivos oriundos de particípios de verbos, como a palavra “exagerado”. O amor exagerado, como sabemos, é mais um entre os temas presentes na poesia romântica. Interessante notar que esta aluna escolheu um tema de seu cotidiano ao qual a palavra “exagerado” pareceu lhe remeter: a irmã mais nova, “jogada aos pés da mamãe”, em lugar do

posso afirmar que a elaboração desta reflexão é fruto da experiência que lá tive com os alunos e que, então, fez parte da minha formação como professora.

Anais do X Encontro Tricordiano de Linguística e Literatura - ANO 2020
Universidade Vale do Rio Verde / Departamento de Letras – Três Corações / MG
ISSN: 2594-6536

eu lírico que estava jogado aos pés da amada. Vemos aí um jogo metafórico de substituição – a irmã no lugar do eu lírico da canção original. Num processo metonímico, a palavra "exagerado" lembrou as atitudes exageradas da irmã, o que provocou toda uma paródia que buscava reproduzir cenas do cotidiano do novo eu-lírico com a menina mais nova: "quando entra no meu quarto / leva mil coisas roubadas", em vez das "rosas roubadas" anteriores. A aluna deve se haver com as faltas da irmã: "desculpar suas mentiras, suas mancadas". "Jogada aos pés da mamãe / você é mesmo exageirada", cena em que parece ter de ceder espaço entre ela e a mãe, para inserir a irmã mais nova, e mesmo assim tendo de amá-la: "adoro você mesmo assim". No lugar de "nunca mais vou respirar / se você não me notar", a irmã "bate os pés / se ninguém nunca te notar". Também coube a ideia de que o eu-lírico conviveria com a irmã "até a eternidade", já que seus destinos haviam sido "traçados na maternidade" pelos laços parentais: a "maternidade" da canção original serviu de metonímia para retomar a cena do cotidiano da aluna.

O eu-lírico ainda evoca cenas em que deve renunciar a suas escolhas para conviver com a irmã: "vamos brincar o tempo inteiro / só para você não me odiar", "e por você eu largo tudo / vou dançar, correr, brincar / até seus desenhos assistir", já que os desejos da mais nova são urgentes, "para você é agora ou nunca mais". Ou, ainda larga seus deveres, "dever, Kumon, estudos / até as coisas mais banais / para mim é agora ou nunca mais", ou seja, renuncia aos prazeres e aos deveres para ser companhia da caçula. A irmã, de fato, é pintada como uma "exageirada" (curiosa a hipercorreção da aluna, em "exageirada"), "com mil mentiras inventadas", e o eu-lírico ainda deve amá-la mesmo assim, entrevendo-se aí um afeto na relação: "adoro seu amor bagunçado".

Para além dos efeitos metafóricos e metonímicos que evocamos na paródia produzida, retomamos a ideia de que os alunos primeiramente, de certa forma, se "alienaram" no estudo da poesia romântica (ANTOLOGIA, 2006). Além do tema "amor exagerado", presente, por exemplo, no poema de Gonçalves Dias "Se se morre de amor", havíamos estudado autores que tratam da morte, como Álvares de Azevedo, o que podemos observar nos versos "Se eu morresse amanhã / viria ao menos / Fechar meus olhos minha triste irmã / Minha mãe de saudades morreria / Se eu morresse amanhã!". Lemos também o poema de Casemiro de Abreu, que evoca a família em "Meus oito anos". Vejamos um trecho:

> Oh! Que saudades que eu tenho
> Da aurora da minha vida
> Da minha infância querida
> Que os anos não trazem mais [...]
> Em vez de mágoas de agora,
> Eu tinha nessas delícias
> De minha mãe as carícias
> E beijos de minha irmã! [...] (ANTOLOGIA, 2006, p.43)

Inferimos aqui a produção da aluna em uma posição de subjetividade emergente entre os textos por nós estudados, pois podemos entrever muitas associações que se condensaram na produção da paródia, para além da canção "Exagerado", rearticulando os temas "amor exagerado", "infância", "mãe e irmã", e, talvez, até "amor e morte", já que os destinos entre irmãs foram traçados "daqui até a eternidade". Ou seja, a autora teria de se haver com esse amor parental, mesmo tendo de renunciar ao lugar de filha que recebe todas as atenções para dar lugar à irmã mais nova.

ISSN: 2594-6536

No programa curricular desta instituição de ensino, faz parte dos estudos da poesia romântica os alunos refletirem sobre a passagem ou transição entre infância e adolescência (sétimo ano); por isso damos alguma ênfase ao poema "Meus oito anos", assim como ao poema do modernista Jorge de Lima, que em "Domingo" retoma a parlenda "Hoje é domingo", evocando suas memórias, além de fazer uma homenagem a Casemiro de Abreu:

> Amanhã é domingo pede cachimbo.
> O galo monteiro pisou na areia.
> A areia é fina deu no sino.
> O sino é de prata deu na mata.
> A mata é valente deu no tenente.
> O tenente é mofino deu no menino.
> O menino é carolho furou teu olho.
>
> Ah! que saudades que eu tenho
> da aurora de minha vida!
> Ah! Casimiro, a aurora de minha vida
> foi um domingo bonito:
> Logo cedo o galo monteiro cantava no pátio
> e a aurora saía do canto do galo
> e o Zuza da Lica, tenente da guarda,
> de quepe nos olhos, botões areados,
> rondava fumando a casa da Aurora!
> (Aurora Carvalho — cunhada do padre!) [...] (LIMA, 1997, p.28)

Observamos neste poema os mesmos efeitos metafórico-metonímicos e intertextualidades que queremos evidenciar poderem ocorrem em textos de alunos. Jorge de Lima, a partir da parlenda, retoma cenas da infância e faz uma homenagem a Casemiro. Mas a "aurora" de Jorge de Lima não era somente metáfora da infância do poeta Casemiro. Ao ler o poema de Casemiro, talvez Jorge de Lima tenha logo se lembrado da "Aurora Carvalho, cunhada do padre". Ou seja, o significante evoca um outro significante, vamos de "infância" para "manhã" e para uma mulher – Aurora. Dito de outra forma, as palavras são plásticas, remetem a outras (são muitas "auroras" que se desdobram: a infância de Casemiro, a infância de Jorge de Lima, o domingo logo "cedo", a Aurora – substantivo próprio). O significante remente a diversos significados. Também "a aurora saía do canto do galo" é uma imagem poética. Sabemos que o que sai do canto do galo é um som, mas, para o poeta, sai uma "aurora", uma "manhã". Voltamos, assim, à magia da condensação: o galo canta na aurora, mas para o poeta a aurora sai como mágica de seu canto, e aí a ligação não usual entre tais significantes provoca a polissemia e a expressividade do poema.

Na leitura com os alunos, enfatizamos que Jorge de Lima retomava Casemiro para falar de sua infância, ao mesmo tempo que brincava com a parlenda que retomava da memória. Cremos que mais esta leitura de "Domingo" serviu de estofo para nossa aluna posteriormente compor sua paródia. Ainda, como vemos nessa proposta curricular, apesar de termos a poesia romântica brasileira e o estudo dos adjetivos/verbos em nosso planejamento, a articulação entre conteúdos vai muito além, não deixando de lado poetas e compositores de outras épocas, ao mesmo tempo que procuramos ofertar ao aluno temas relevantes nesse momento de passagem da infância para a adolescência (no sétimo ano, nessa escola, os alunos, além de estarem já no

ISSN: 2594-6536

ensino fundamental II, passam das aulas da tarde para o período da manhã e começam a conviver com os mais velhos).

Fica evidente, a partir dessa retomada, que inconsciente e consciente estiveram imbricados na composição da aluna, plena de associações. Para além de simplesmente se fixar no significante "irmã mais velha", a aluna pôde aqui comparecer como sujeito-autor, transformando a situação de seu cotidiano em mote para a paródia. Aí vemos o processo "alienação-separação" de maneira bem prática.

Conclusões

O que faz o aluno mergulhar, alienar-se, em leituras? É o texto em si ou o seu acontecimento? O acontecimento do texto, como vimos, desvela-se por meio de sua expressividade que convoca memórias do leitor. Além de terem-se posicionado subjetivamente entre os textos lidos, a boa escrita aconteceu quando os alunos conseguiram evocar suas memórias e assim colocar expressividade semelhante em seus textos. Essas associações da memória – com suas condensações e deslocamentos, ou relações metafórico-metonímicas e intertextualidades – é o que leva à empolgação da escrita da paródia.

Com as retomadas teóricas e análises feitas, quisemos apontar para a importância de o currículo de língua portuguesa estar pautado num estudo da língua que leve em conta a literatura e sua estética, ao haver espaço não só para estudos gramaticais e conceitos literários abstratos, mas antes para as associações entre expressividade e redes de memória dos alunos, ofertando o encantamento com textos literários. Esse enredamento contribui para a formação de novas memórias que poderão retornar e se enredar a novas leituras e escritas desejantes, autorais. Assim, queremos enfatizar a importância de o currículo abarcar as possibilidades desse enredamento "fala prosaica/memórias orais ritualísticas" e "textos formais/literatura", além de o professor estar atento às possibilidades que daí advêm nas criações de seus alunos, e valorizá-las, não se restringindo a avaliações que levem em conta somente apropriações gramaticais ou de conceitos literários.

Os textos estéticos são os que parecem, como vimos, favorecer a escrita desejante. Não queremos com isso afirmar que outros textos não sejam possíveis de ser trabalhados em aula, como seminários, apresentações, leituras de notícias e propagandas etc. Trata-se, contudo, de conferir certa primazia aos textos estéticos, pois eles permitem um enredamento no tempo e no espaço, são a tradição da língua, trazem em si uma herança, são também uma matriz para leituras polissêmicas, capazes de evocar memórias e fazê-las reverberar nas produções escritas dos alunos.

Referências

ANTOLOGIA DA POESIA BRASILEIRA: **Romantismo**. Vários autores. São Paulo: Ática, 2006.

BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa**: subsídios para a formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

BELINTANE, Claudemir. A alienação e a separação na paródia: estratégia para a produção de texto com alunos de nove anos. In: CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. **Criação textual na sala de aula**. Maceió: Edufal, 2015.

FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.4: A interpretação dos sonhos (I).

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix,1995.
LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11.** Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
LAURENT, Eric. Alienação e separação I e II. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Maíre (orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
LIMA, Jorge de. **Novos poemas**; poemas escolhidos; poemas negros. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1997.
NANCI, Katia A. F. **O letramento na contemporaneidade:** o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com as mídias contemporâneas. São Paulo, 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ISSN: 2594-6536

CONHECIMENTO TEÓRICO E EXPERIÊNCIA SUBJETIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM LETRAS

Sheila Oliveira Lima (UEL)

RESUMO: A formação do leitor de literatura na educação básica demanda um professor que possa conduzir tal processo apoiando-se em um tripé constituído pelo conhecimento literário, fundamentos didáticos e experiência leitora. Nos cursos de licenciatura em Letras, é comum a intensa valorização do conhecimento teórico de literatura, em detrimento dos fundamentos didáticos e dos saberes gerados a partir da experiência do licenciando com a leitura. O trabalho apresentado resulta de uma prática em formação docente, ocorrida numa universidade do Paraná, em que se buscou articular conhecimento literário, fundamentos didáticos e vivência leitora na construção de projetos de leitura de literatura no ensino fundamental. Tal processo se efetivou por meio de metodologias ativas, procurando valorizar e ressignificar a bagagem leitora e escolar dos próprios licenciandos. A experiência didática propiciou a criação de uma coleção de propostas de leitura de obras literárias voltadas para o ensino fundamental. Porém, mais relevante que isso é a constatação da relevância da subjetividade leitora como elemento fundamental na formação dos alunos de licenciatura em Letras, futuros formadores de leitores.
PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; Leitura Literária; Formação Docente.

Introdução

A formação do professor de literatura requer uma articulação entre experiência leitora, conhecimentos teóricos de literatura e fundamentos didáticos. Entretanto, de modo geral, o que se observa nos programas dos cursos de formação docente é um centramento no trabalho em torno da teoria literária e da atividade analítica de obras e autores canônicos. Mesmo em cursos em que há uma proposta mais equilibrada entre as abordagens literária e a didática, nota-se a manutenção de um vazio no que diz respeito à experiência subjetiva do aluno em relação à leitura de literatura e mesmo às práticas de ensino.

Compreendemos a experiência como um dado fundamental da aprendizagem, na medida em que se trata da efetiva situação em que o sujeito é afetado pelos eventos de que participa. Larrosa (2001, p.271), ao responder à questão sobre as relações entre leitura e subjetividade, dentro de uma concepção de experiência, afirma “La experiencia seria lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa.” Nesse sentido, no que se refere à leitura, nada supera a própria experiência do leitor para que possa se considerar conhecedor de um texto. Sua relação, marcadamente subjetiva, com o que lê é fundamental no processo de formação leitora e, conforme temos visto em nosso percurso investigativo sobre a leitura e os leitores, também na sua formação docente. Conhecer profundamente um objeto requer ter uma experiência não mediatizada com ele, para que se possa, depois, no relato da própria vivência, simbolizá-lo. Os relatos alheios, feitos pela teoria e pelos teóricos ou mesmo pela própria determinação de um cânone, abreviam a experiência, quando não a impedem. Sabe-se, por exemplo, por meio dos diversos discursos já estabelecidos, que D. Casmurro é obra fundamental para o repertório de um professor de literatura; muitos são os trabalhos acadêmicos e didáticos que reforçam tal “verdade”. Entretanto, apenas ao conviver com Bentinho ao longo de 200 páginas ou mais (a depender da edição) é que se pode saber a que e em que profundidade a obra diz respeito. É na experiência imediata com a obra que ocorre uma efetiva interação entre discursividades, entre

posições subjetivas, que vão afetar significativamente o leitor e permitir uma elaboração absolutamente particular da leitura.

Nesse sentido, ainda nos reportando a Larrosa (2011, p. 281-282), ressaltamos que:

> Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que **nos pasa (como algo a lo que devemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)**. (grifos nossos)

Essa elaboração, entretanto, numa formação docente, deve estar articulada ao conhecimento teórico de literatura. Afinal, na confrontação entre a leitura subjetiva e as leituras canônicas da obra, forma-se um diálogo que tende a enriquecer ainda mais a experiência e o conhecimento do leitor-professor.

Vale ressaltar, ainda, nessa articulação entre conhecimentos – práticos e teóricos – a vivência cultural com o texto literário. Isto é, para além da relação imediata entre leitor e texto, a experiência literária configura-se como uma vivência cultural mais ampla, que remete a contextos, práticas, compartilhamentos. Para Bombini,

> [...] la literatura no es mero conocimiento académico susceptible de ser involucrado en un proceso de adaptación para su reproducción escolar, sino que la producción del conocimiento escolar sobre la literatura está atravesada por el hecho de que ésta es una práctica cultural (las prácticas de lectura y escritura) que ocurre ahora en el escenario de la escuela, sujeta a la doble lógica de la práctica escolar como experiencia institucional específica, por un lado, y de la práctica literaria, en tanto práctica cultural con sus propias convenciones y reglas, por el otro. (BOMBINI, 2015, p. 6745)

Nesse sentido, a formação do professor de literatura, necessariamente, demanda uma complexa rede de saberes, os quais exigem interações que extrapolam a sala de aula tradicional e teórica de literatura.

No campo do conhecimento didático, para além da necessidade de tratá-lo com a devida relevância nas licenciaturas, há que se considerar também sua configuração a partir da articulação entre teoria e experiência. Nos cursos de formação docente, em geral, a atividade de ensino é posta em prática nas disciplinas de estágio curricular, em geral, organizadas para realização nos últimos períodos do percurso acadêmico.

Entendemos que a configuração que situa as atividades docentes ao final do curso representa um certo entrave para a formação do professor, na medida em que, ao priorizar os conhecimentos teóricos em detrimento da experiência, não permite que o aluno desenvolva a reflexão sobre sua prática, amparada na teoria e vice-versa, enquanto procedimento padrão da docência. Tal configuração, portanto, inibe, na formação docente, algo que é fundamental à atividade de ensino: a reorientação das práticas a partir da simbolização das experiências.

Na contramão dos currículos mais tradicionais de licenciatura, portanto, em 2018, inaugurou-se numa universidade do Paraná, um novo programa de licenciatura em Letras – Português, cuja distribuição de disciplinas teve como um dos aspectos fundamentais o equilíbrio entre as cargas horárias das três áreas de formação: estudos literários, estudos linguísticos e metodologia de ensino. Ainda assim, entretanto, as disciplinas de estágio

permaneceram situadas ao final da formação, nos quatro últimos períodos do curso, organizado por semestres.

A nova configuração curricular, porém, apesar do equilíbrio entre as áreas, não parece capaz de garantir que a experiência seja uma presença frequente nas disciplinas de metodologia (área mais afeita às práticas), na medida que estas também, muitas vezes, tendem a se organizar a partir de matrizes fortemente dominadas pela discussão teórica, evidenciando, assim, certo desequilíbrio em relação às demandas reais da docência.

Destacamos, no tocante à experiência docente, o intenso grau de subjetivação que se opera em tal vivência. Embora haja sempre um parâmetro curricular a ser seguido, orientações e métodos a serem respeitados, não é exagero afirmar que a prática pedagógica é fortemente atravessada pela subjetividade. Desde as escolhas de textos e produções de atividades até a percepção dos processos interativos – sejam os imediatos da situação de sala de aula ou os mediados pelas atividades realizadas pelos alunos – tudo é perpassado pela subjetividade do docente em si e na articulação com as subjetividades dos estudantes. Ao propor uma estratégia de aula, por exemplo, ou ao fazer uma leitura em voz alta, o professor imprime algo de si, de suas experiências com a linguagem, que demarca o que podemos considerar como uma efetiva prática docente. Inerente a toda e qualquer expressão humana, a subjetividade é parte integrante e essencial também na sala de aula e não pode ser negligenciada na tarefa de formação docente.

Buscando, portanto, garantir o equilíbrio entre os conhecimentos inerentes ao ensino da leitura de literatura e o atravessamento da subjetividade em todos os planos do conhecimento necessários à atividade docente no nível fundamental, foi proposta, na disciplina "Leitura no ensino fundamental", um percurso marcado pelas metodologias ativas em diálogo com as reflexões teóricas sobre ensino, leitura e literatura.

Neste trabalho, apresentamos um breve relato da proposta da disciplina, seus resultados e a problematização destes, com vistas a compreender melhor a necessidade de abordagens que explorem o equilíbrio entre experiência, conhecimento teórico e subjetividade nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras.

Sobre a disciplina "Leitura no ensino fundamental"

Buscando estabelecer um trabalho dentro de uma perspectiva do equilíbrio entre experiência e conhecimento teórico e didático, propusemos, em 2019, um programa para a disciplina "Leitura no ensino fundamental" alicerçado numa pedagogia sistematizada pelas metodologias ativas (BERBEL, 2011). Nesse sentido, concomitantemente aos estudos teóricos sobre leitura e seu ensino, as aulas foram dedicadas à orientação de um projeto de leitura de texto literário voltado para estudantes do ensino fundamental, cujo propósito era desenvolver conhecimentos e atitudes relativas à formação de leitores por meio da experiência prática de construção da proposta didática.

A bibliografia do curso, confluente com a sua metodologia, trazia textos que reforçavam a importância das relações subjetivas no processo de formação do leitor, tais como Freire (2001), Colomer (2007), Indursky (2010), Kato (1995), Pennac e Rouxel (2013).

Vale ressaltar que a avaliação da disciplina se baseou num processo contínuo, o qual foi realizado ao longo da produção do projeto pelos alunos. A cada etapa desenvolvida, era feita a leitura do projeto e anotações pertinentes a possíveis ajustes no sentido de tornar a proposta mais vinculada ao que se desenvolvia nas aulas teóricas sobre leitura e formação de leitores.

Nesse sentido, os aspectos avaliados no trabalho referiam-se à coesão interna do projeto do aluno (isto é, a articulação harmoniosa entre as partes constituintes) e à sua coerência com as discussões teóricas realizadas em aula, em que se pudessem notar conceitos ali

ISSN: 2594-6536

desenvolvidos, como os de subjetividade (Rouxel, 2013), compartilhamento (Colomer, 2007), leitura de mundo (Freire, 2001), leitura como processo de interação (Kato, 1995) e de deslocamento subjetivo (Indursky, 2010).

A cada leitura de cada etapa do projeto, eram feitos apontamentos, que os estudantes procuravam corrigir, conforme seu entendimento das práticas e das teorias abordadas. Entretanto, conforme se discutirá mais adiante, mesmo com uma avaliação contínua e dialogada, pudemos notar que alguns grupos eram mais resistentes a sair de suas representações de ensino, de leitura e de atividade didática, constituídas ao longo de toda uma vida enquanto estudantes submetidos a práticas mais tradicionais, que, em geral, apoiam-se em atividades, sobretudo as avaliativas, amparadas em provas, resumos etc.

Proposta de produção de projeto de leitura

A proposta de produção de projeto de leitura foi apresentada aos alunos já partindo de um desafio: escolher um texto literário infanto-juvenil nunca antes lido pelos membros do grupo de trabalho. A ideia era que os alunos pudessem vivenciar a escolha do material de leitura de modo menos submetido aos princípios que, em geral, regem as indicações de obras na escola: valor do cânone, apelo comercial, renitência de leituras já consumadas pelo professor. Isto é, procurou-se, de saída, estabelecer com os alunos uma postura investigativa, curiosa, disposta ao encontro com algo que pudesse trazer uma experiência mais autêntica, menos mediada, em relação à leitura e à literatura como forma de instaurar uma relação mais subjetivada entre obra, professor e estudante.

Como etapa inicial de construção do trabalho, os alunos foram orientados a realizar uma pesquisa na biblioteca do Centro de Estudos, na seção de literatura infanto-juvenil, pois acreditávamos que o contato com os volumes poderia gerar algumas discussões relevantes a respeito do processo de escolha das obras. Sobre essa etapa, vale destacar alguns indícios observados a respeito da cultura leitora dos estudantes da turma: (1) havia alunos que nunca haviam estado na biblioteca naquele ano (estávamos em abril), (2) alguns não conheciam a seção de obras infanto-juvenis da biblioteca, (3) todos ficaram extremamente empolgados com a atividade de seleção de obras, a ponto causar certo tumulto sonoro no espaço.

Após as escolhas, solicitamos que realizassem a leitura das obras ao longo da semana e que apresentassem um comentário crítico a respeito, no qual deveria haver apontamentos estruturais e temáticos que justificassem a indicação do texto escolhido para alunos do ensino fundamental. Esse trabalho foi muito proveitoso, pois observou-se que os alunos ainda não haviam desenvolvido instrumental suficiente que lhes capacitasse um olhar mais rigoroso sobre a obra literária. Vale dizer que, estando ainda no início do 2º ano da licenciatura, muitos deles tinham como experiência mais detida de leitura literária unicamente os textos e as críticas apresentados pelo curso de Letras. Nesse sentido, expressaram dificuldades para lidar com um tipo de obra que, por não haverem trabalhado antes no curso, não tinham como reproduzir críticas e padrões de análises já vistos em outras disciplinas. Por outro lado, não se sentiam à vontade para refletir a respeito dos textos a partir de suas experiências de leitura ou da própria obra escolhida.

Após essa primeira reflexão e registro da experiência de leitura da obra selecionada, os alunos passaram a criar suas propostas de leitura, contemplando os itens básicos de um projeto didático: objetivos para a leitura na série escolhida; justificativa; etapas de realização; atividades para efetivação da leitura, incluindo avaliação; e resultados pretendidos.

ISSN: 2594-6536

Desafios e dificuldades observados no processo de construção do projeto

No processo de realização das atividades de construção do projeto, pudemos observar algumas situações que se mostraram desafiadoras no decurso da formação docente. A primeira delas refere-se à própria escolha da obra literária. Muito embora tenhamos orientado os alunos a buscarem obras desconhecidas por eles, dos 7 projetos analisados, apenas 4 seguiram tal indicação. Isto é, quase metade dos alunos não se sentiu motivada a desbravar uma nova leitura e a correr os riscos inerentes ao processo de conhecimento de uma nova obra.

Outro aspecto relevante refere-se à escolha metodológica da disciplina, isto é, a metodologia ativa. Observou-se, ao longo do processo, que muitos alunos não compreendiam, com clareza, como atividade autenticamente acadêmica, o desenvolvimento de trabalhos em grupos em sala de aula, o que, por vezes, interferiu na qualidade do projeto. Nessa esteira, houve casos também de uma compreensão desarticulada entre a atividade prática e as discussões teóricas, o que resultou em projetos que não contemplavam os caminhos teórico-metodológicos abordados na disciplina, levando tais alunos a reproduzirem em seus trabalhos os conceitos e manobras didáticas vivenciadas em sua história enquanto alunos da educação básica. Vale dizer que, nesses casos, houve pouco aproveitamento tanto das discussões teóricas quanto das atividades práticas, dado não se operou um deslocamento muito significativo do aluno em relação a sua concepção de ensino e de escola.

Como resultado da resistência à proposta metodológica da disciplina, os grupos que pouco se deslocaram de concepções constituídas a partir de suas experiências discentes na educação básica levaram como soluções para as práticas de leitura algumas atividades bastante repisadas e, em geral, sabidamente ineficazes, como resumos, questionários e provas sobre conteúdos dos livros. Vale ressaltar, porém, que tais tipos de tarefa foram largamente analisadas, criticadas e mesmo ressignificadas ao longo das discussões teóricas, tendo como principal mote a necessidade de observar o objetivo que cumprem e em que situações tal objetivo pode ser relevante ou não.

Decorrente, talvez, das duas situações acima relatadas, os alunos que demonstraram tais dificuldades também manifestaram pouca apropriação dos conteúdos e conceitos explorados nas aulas teóricas, na medida em que não os transferiram para seus projetos de leitura. Suas atividades, nesse sentido, não manejavam bem as concepções que traziam a vinculação entre leitura textual e leitura de mundo, bem como não operavam sobre uma concepção de leitura enquanto prática interativa e integradora. Em suas estratégias, portanto, não compareciam elementos como o compartilhamento e a motivação à expressão da subjetividade leitora.

Nesse sentido, tais propostas foram as que apresentaram avaliações pontuais, ainda vinculadas a uma concepção de leitura como produto e não como processo que se desenvolve na atividade interativa.

Vale ressaltar que os resultados aqui apreciados configuram desafios que foram identificados ao longo do processo de produção e discussão dos projetos. Deste modo, ao longo do curso, foram sendo ajustados e rediscutidos, conforme orientações feitas pela professora ministrante.

Outro ponto a se destacar refere-se ao fato de tais problemas não se manifestarem de modo homogêneo. Isto é, os equívocos e renitências no processo de transposição dos conhecimentos teóricos para a prática oscilaram ao longo de todo o trabalho, o que nos parece muito normal numa situação de aprendizagem por meio das metodologias ativas. Isto é, uma vez que, da mesma forma que a leitura, a aprendizagem se dá num processo interativo, não valorizamos apenas o produto mas todo o percurso de sistematização dos conhecimentos, seja nas discussões teóricas, seja nas tentativas de aplicação.

ISSN: 2594-6536

Breve relato sobre os projetos apresentados

A disciplina teve como resultado a apresentação de 9 projetos, dos quais 7 puderam compor o *corpus* desta análise.

Tendo em vista a orientação inicial da proposta, isto é, de abordagem de obra não conhecida dos estudantes, 4 projetos a respeitaram. As obras deste grupo são: **O menino sem imaginação**, de Carlos Novaes, **Anjo da morte**, de Pedro Bandeira, **A bolsa amarela**, de Lygia Bojunga Nunes, O segredo das tranças e outras histórias africanas, de Rogério Andrade Barbosa. As demais obras, já conhecidas dos alunos, eram **A droga da obediência**, de Pedro Bandeira, **O menino do dedo verde**, de Maurice Druon, e **Os pássaros selvagens**, de José Carlos Leal.

É notável que, mesmo tendo buscado obras não conhecidas pelos estudantes, boa parte do grupo de alunos que seguiu tal orientação acabou por selecionar textos de autores reconhecidos no âmbito da literatura infanto-juvenil, como Lygia Bojunga Nunes (**A bolsa amarela**) e Pedro Bandeira (**Anjo da morte**). Nessa mesma lógica, os grupos que optaram por obras conhecidas dos alunos, também buscaram, em sua maioria, autores já consagrados do segmento: Pedro Bandeira e Maurice Druon.

Quanto ao gênero escolhido, também é patente a opção por narrativas, sendo que, na disciplina, durante as aulas teórico-analíticas, foram trabalhados textos de diversos gêneros e, no caso da literatura, deu-se destaque tanto para a narrativa quanto para a poesia. Nesse sentido, é visível certa permanência discursiva do âmbito da educação básica, que costuma privilegiar, na leitura dos ditos paradidáticos, obras narrativas, em detrimento de outros gêneros.

Quanto às temáticas, quase todas as obras apresentavam temas sociais, sendo boa parte delas voltada para assuntos relativos a comportamento da juventude. **O menino sem imaginação** trata da fixação do protagonista em programas de TV em detrimento de outras atividades mais criativas; **A bolsa amarela** traz discussões muito atuais sobre o lugar da mulher em nossa sociedade e sobre seu direito de constituir-se; **A droga da obediência** e **Os pássaros selvagens** trazem os conflitos próprios da adolescência, sobretudo no que se refere ao lugar de fala dos jovens diante das determinações do mundo adulto.

Temas ligados à cultura também frequentaram as escolhas, como é o caso de **Anjo da morte,** que aborda a presença sinistra do discurso nazista em nossa sociedade, e **O segredo das tranças e outras histórias**, que traz uma série de narrativas tradicionais de origem africana.

Divergindo das escolhas mais voltadas para o universo adolescente e cultural ou de obras (à exceção de *A bolsa amarela*) mais recentes, a escolha de **O menino do dedo verde** chama a atenção. Afinal, trata-se de um clássico da literatura infanto-juvenil, publicado na França em 1957. O livro de Druon traz reflexões filosóficas em um texto que apresenta uma linguagem poética comparável a obras como **O pequeno príncipe**.

Como visto anteriormente, apesar de haver grupos que seguiram a orientação de seleção de obras desconhecidas dos alunos, os títulos todos remetem a alguma leitura prévia, seja executada pelo próprio aluno, seja manifestada pela autoridade do cânone, do apelo mercadológico ou até das propostas de tematização transversal, como seria o caso da abordagem da cultura afro-brasileira[16]. Nesse sentido, a experiência dos alunos não foi propriamente imediata, mas, em vários casos, pôde contar com alguma reflexão mais autêntica da parte de seus leitores-licenciandos.

[16] Considere-se, nesse sentido, a ampla difusão dos temas transversais até o ano 2014, nos documentos oficiais de orientações pedagógicas e curriculares, o que proporcionou toda uma circulação discursiva em torno da produção de literaturas que abordavam tais questões.

ISSN: 2594-6536

Quanto ao saldo final das propostas apresentadas, podemos dizer que três delas [17] evidenciavam consistência teórico-metodológica, na medida em que as atividades criadas consideravam todo ou quase todo o aporte teórico discutido em aula, sobretudo no que diz respeito à concepção de leitura enquanto processo de interação, à subjetividade leitora e ao compartilhamento como procedimento estratégico privilegiado para a compreensão coletiva da obra. Dessas três propostas, duas[18] também desenvolviam práticas voltadas para a abordagem dos aspectos composicionais do texto, sobretudo no que diz respeito à sua materialidade linguístico-discursiva.

Entretanto, apesar dos ganhos sentidos nos trabalhos supracitados, ainda foram observadas certas renitências no que diz respeito a: (1) ausência de mediação, isto é, as atividades eram muito centradas na relação solitária do aluno com a obra (5 propostas); (2) avaliação da leitura em formatos tradicionais, como prova ou resumo (2 propostas); (3) falta de rigor entre as etapas de desenvolvimento da proposta, ou seja, falta de relação entre os objetivos e a avaliação, por exemplo (5 propostas).

Todos esses percalços não podem ser considerados, em nosso entendimento, como um fracasso da disciplina ou da metodologia empregada. Ao contrário disso, revela-nos muito sobre as reais demandas da formação docente e, nesse sentido, o percurso pode ser considerado bem sucedido, na medida em que o diagnóstico resultante do processo vivenciado possibilita e engaja a construção de programas futuros para as disciplinas metodológicas.

Considerações finais

Ao iniciar as aulas da disciplina Leitura no Ensino Fundamental, no ano de 2019, com alunos do 2º ano de Licenciatura em Letras-Português, propusemos um programa que contava com uma metodologia no sentido de estabelecer um equilíbrio entre as experiências subjetivas e os conhecimentos teóricos e práticos em torno do ensino de leitura e da formação do leitor.

Observamos que o tripé que estabelecemos entre experiência leitora, conhecimentos teóricos sobre literatura e conhecimentos didáticos apresentava fragilidades, sobretudo em decorrência de uma sobrevalorização de experiências oriundas das vivências durante o período de formação na educação básica, em grande parte, caracterizado por práticas tradicionais, alicerçadas em concepções de leitura muito afeitas aos resultados e não aos processos.

Ao trabalhar sob uma matriz procedimental que requereu a revisão dos modelos que os alunos tinham de aula e de ensino, verificamos as dificuldades que tiveram para ressignificar a própria formação a partir dos novos conhecimentos e das novas práticas que a disciplina propiciou.

A produção realizada ao longo das aulas permitiu que puséssemos em funcionamento uma articulação entre os conhecimentos teóricos trazidos das aulas de teoria literária, os conhecimentos didáticos abordados nas disciplinas metodológicas e as experiências dos estudantes com a leitura e com as práticas pedagógicas, seja do lugar de aluno ou como professores em formação inicial.

Os projetos resultantes do processo de elaboração desenvolvido em sala não assumiram integralmente todos os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos ao longo do curso. Nesse sentido, eles não refletem diretamente as discussões e os conteúdos abordados pela disciplina. Entretanto, é preciso considerar, também dentro do âmbito formativo do licenciando,

[17] Os projetos desenvolvidos a partir de **A bolsa amarela**, **A droga da obediência** e **O segredo das tranças e outras histórias.**

[18] Trata-se dos projetos com os dois primeiros títulos mencionados na nota 2.

ISSN: 2594-6536

a aprendizagem enquanto um processo e não um produto. Isto é, consideramos que o sucesso da atividade desenvolvida se deu efetivamente pelos deslocamentos que ela proporcionou durante sua feitura, em meio às discussões entre alunos e as negociações de ajustes com a professora e com as teorias apresentadas. Vale dizer, portanto, que a experiência vivida ao longo do semestre letivo é em si a grande marca de distinção do trabalho.

Por fim, ressaltamos que a formação docente, como qualquer outro processo de constituição subjetiva, é marcada pela complexidade, não se esgotando em uma disciplina ou em um período letivo. Tanto quanto a leitura da palavra, ele se inicia muito antes do estudante adentrar os umbrais da academia pela primeira vez, ao mesmo tempo em que se estende por toda a sua vida docente. Criar e criar-se professor é um percurso de constante ressignificação e de deslocamento subjetivo. Vivenciar essas experiências durante o processo formativo e poder simbolizá-las por meio das discussões em sala e das metodologias ativas parece-nos fulcral para o enfrentamento dos desafios que a carreira docente impõe.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a produção da autonomia dos estudantes. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOMBINI, Gustavo. **Los arrabales de la literatura:** la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015 (versão digital).

COLOMER, T. **Andar entre livros***:* a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.

INDURSKI, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In : TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 163-178.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.** México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2011 (edición eletrónica).

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Tradução Neide Luzia Rezende et alli. São Paulo: Alameda, 2013.

O GÊNERO FANCLIPE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Taísa Rita Ragi (UFLA)
Teciene Cássia de Souza (UFLA)
Helena Maria Ferreira (UFLA)

RESUMO: A **Base Nacional Curricular Comum** – BNCC (BRASIL, 2018), bem como o **Currículo Referência de Minas Gerais** – CRMG (MINAS GERAIS, 2019) recomendam que o ensino de língua portuguesa contemple a proposição de atividades didáticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, em diferentes contextos de circulação. Entre os gêneros sugeridos por tais documentos parametrizadores do ensino, merecem destaque os fanclipes, que apresentam potencialidades para um diálogo de forma crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo precípuo caracterizar o gênero fanclipe e identificar possíveis contribuições para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos. Para a consecução desse objetivo, a proposta de pesquisa adotou como procedimento metodológico um levantamento de referências teóricas que versam sobre o gênero clipe e, por extensão, sobre o fanclipe. Além disso, para uma análise das potencialidades do gênero para a ampliação dos multiletramentos, foi analisado um fanclipe produzido por uma aluna da graduação, futura professora. A partir da pesquisa teórica realizada, constatou-se que as pesquisas sobre o gênero são escassas, embora tenha sido constatado que a leitura e a produção de fanclipes podem favorecer a sensibilidade estética, a criatividade, o reconhecimento dos efeitos de sentidos das várias semioses, o enfrentamento de dificuldades relacionadas às ferramentas de edição de imagens e áudio, o interesse pela aprendizagem, a curiosidade, o trabalho coletivo, a ampliação do acervo cultural.
PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos; Gêneros discursivos; Fanclipes

Considerações iniciais

A atualidade é marcada pelos grandes avanços tecnológicos, que a cada dia que passa produz novas ferramentas que contribuem para a dinamização da interação entre sujeitos no contexto social, promovendo o acesso às diferentes formas de acesso aos conteúdos e às diversas práticas culturais. Além de proporcionar alterações substanciais nos modos de vida, tais ferramentas modificam a maneira como as pessoas se relacionam e alteram os gêneros textuais/discursivos utilizados pelos diferentes grupos sociais para estabelecer as interações. Em outras palavras, as novas tecnologias criam "novos" gêneros ou viabilizam a transmutação de gêneros já existentes, com o intuito de atender às demandas de interação trazidas pela sociedade da informação.

Nesse ínterim, temos o surgimento do gênero fanclipe, que pode ser considerado como uma transmutação do gênero videoclipe, que, por sua vez, teve sua origem marcada pela grande influência das novas tecnologias de imagem e som na sociedade. O gênero fanclipe também se origina sobre a mesma influência, no entanto, o que o difere do seu gênero "mãe" é o fato que ele é produzido por fãs, ou seja, um fã se inspira em uma determinada, letra de música ou artista e cria um vídeo que representa, sob a forma multissemiótica, a sua interpretação dessa pauta escolhida.

ISSN: 2594-6536

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o gênero fanclipe pode favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, por possibilitar uma reflexão acerca das condições de produção (objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídias de circulação), do processo de textualização (articulação entre semioses, projeto de dizer, escolhas realizadas pelos autores e efeitos de sentido), dos usos de ferramentas digitais para o aperfeiçoamento do letramento digital (manipulação e análise de ferramentas e recursos para a edição de áudio e vídeo) .

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo precípuo caracterizar o gênero fanclipe e identificar possíveis contribuições para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Para a consecução desse objetivo, a proposta de pesquisa adotou como procedimento metodológico um levantamento de referências teóricas que versam sobre o gênero (video)clipe e, por extensão, sobre o fanclipe, relacionando com o trabalho com os multiletramentos em sala de aula. Além disso, buscamos apresentar uma proposta de análise de um fanclipe produzido por um aluno da graduação em Letras com o intuito de discutir a relevância da promoção de experiências didáticas para a formação de professores reflexivos.

Gênero fanclipe: em busca de uma caracterização

Para a compreensão dos fanclipes, consideramos relevante nos aprofundar nos estudos sobre os videoclipes uma vez que os fanclipes podem ser compreendidos como videoclipes produzidos por fãs para ampliar a leitura da canção num processo de coautoria. (SOUZA, 2013)

Segundo Caldas (2010), o videoclipe pode ter suas origens marcadas na sociedade a partir do surgimento de novas tecnologias de imagem e som. Nesse sentido, esse gênero se configura como uma produção em curta-metragem audiovisual, que é composta, principalmente, por música e imagens e que é produzida para fins promocionais de lugares, de músicas, de artistas e, até mesmo, de produtos que compõem o curta. Em conformidade com Souza (2004, p. 176), o videoclipe que foi "feito inicialmente para o gênero musical, tornou-se um formato de apoio a várias produções", sendo utilizado "para dar leveza" e, muitas vezes, para "mostrar a criatividade da produção e a qualidade da edição"

Segundo Machado (2000, p. 173), "o videoclipe aparece como um dos raros espaços decididamente abertos a mentalidades inventivas, capaz ainda de dar continuidade ou novas consequências a atitudes experimentais inauguradoras". A partir dessa afirmação, percebemos que o videoclipe está inserido no cotidiano social, seja para divulgar uma música ou artista, seja para promover entretenimento. Assim, esse gênero se constitui pela articulação de recursos semióticos, como: textos verbais, componentes paratextuais, música, sons eventuais e imagem, que são combinados para a composição final do vídeo (MOZDZENSKI, 2013).

Discorrendo sobre o gênero, Leote considera que "não podemos unificar o que se conhece por videoclipe em uma única forma de resultado. O fato é que existem muitos tipos de videoclipes, assim como muitas ramificações daquilo que pode ser considerado o início do videoclipe." (2008 p. 2).

Já Soares (2004) assevera que o gênero videoclíptico mesmo sendo fluido e "escorregadio", apresenta parâmetros normativos para uma abordagem acadêmica do fenômeno (SOARES, 2004, p.40).

Nesse contexto, podemos nos reportar a Pontes (2003, p. 48), que considera que

> videoclipe é um pequeno filme, um curta-metragem, cuja duração está atrelada (mas não restrita) ao início e fim do som de uma única música. Para ser considerado um videoclipe, este curta-metragem não pode ser

ISSN: 2594-6536

> jornalístico, não é a simples filmagem da apresentação de um ou mais músicos. Ele é a ilustração, a versão filmada, de uma canção. Há intenções artísticas em sua realização, e, quase sempre, ausência de linha narrativa.

Podemos afirmar, portanto, que o videoclipe são formas de representar a sociedade do seu tempo (LAPAS, 2017, p. 81), o que permite explorar dimensões sociais, políticas, éticas e estéticas, promovendo oportunidades de leitura crítica voltada para a formação humana. O autor referenciado, pautando-se no posicionamento de Terra (2008) pontua que

> Além de veicular as canções, esses clipes são formas de representar a sociedade do seu tempo. Atualmente, podemos pensar em alguns temas para pesquisa através da análise dos videoclipes, por exemplo, "Como é veiculada a imagem feminina, nos videoclipes?" ou, "Como a sociedade de consumo é representada?" ainda, "De que maneira o tema juventude é abordado nessas rápidas sequencias de sons e imagens?" [...] Ao explorar diferentes linguagens associadas aos conceitos e conteúdos de uma disciplina, o professor estará aberto a novos caminhos de descobertas, ampliando as oportunidades de interação aluno-aluno e professor-aluno. "O homem deve se manifestar enquanto sujeito que fala, que expressa e constrói sentidos, enunciados, significações". (TERRA, 2008, p.95 apud LAPAS, 2017, p. 81)

Assim, ao combinar música, imagens e movimento o videoclipe "rompe com os objetivos clássicos de montagem, evita a narrativa linear e a concentração exclusiva em um único personagem mostrando um enfoque multilateral". (TAVEIRA, 2006, p. 53)

Direcionando para a questão proposta neste trabalho, podemos considerar que o gênero videoclipe e as maneiras distintas de a sociedade se relacionar com a tecnologia promoveram o surgimento de um "novo" gênero, qual seja, o fanclipe, que se configura em um gênero que é produzido por fãs ou consumidores de determinados produto (músicas, artistas, produtos e etc.) a fim de elaborarem uma linguagem semiótica que se assemelha com o gênero videoclipe. Em outras palavras, a partir de uma música, por exemplo, temos que um fã elabora um novo vídeo, com inúmeros recursos semióticos, que ao seu ver e de acordo com a sua leitura do mundo (conhecimento de mundo) interpretam a canção escolhida, assim temos que elementos imaginários se tornam elementos que contribuem para com a circulação de novos conteúdos na sociedade. Para tanto, o fanvídeo, termo utilizado pela **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), é compreendido como um "curta-metragem em filme ou vídeo que ilustra uma música e/ou apresenta uma homenagem, uma mostra ou uma releitura de um trabalho de determinado artista. Circula em sites e plataformas digitais, como YouTube, Vimeo." (PINTON; STEINHORST; BARRETO, 2020, p. 21).

Considerando, pois, o trabalho com o gênero fanclipe em sala de aula, podemos nos atentar para as habilidades propostas para as turmas de 6º ao 9º ano da **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC (2017).

O documento norteador da educação básica do país ainda ressalta que a produção do gênero supracitado é de grande importância visto que ele se enquadra na habilidade de leitura com relação aos "efeitos de sentido e a exploração das multissemioses" (p. 164) e com relação a habilidade de produção de textos, temos que o gênero é uma "textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de

ISSN: 2594-6536

coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição" (p. 164). Para tanto é válido considerar práticas escolares que visam a produção de

> resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (BNCC, 2017, p.165)

Compreendemos, assim que a produção/elaboração do gênero fanclipe poderá contribuir para a ampliação de habilidades de leitura e para a qualificação da atuação cidadã por parte dos alunos.

Assim, a seguir apresentaremos uma proposta de análise de um fanclipe da música Meu Abrigo da banda Melim, em que buscaremos apontar possibilidades para o trabalho com a retextualização de textos multissemióticos.

O trabalho com os multiletramentos em sala de aula

O termo multiletramentos já vem despertando o olhar dos profissionais de educação... Rojo (2012, p. 13) destaca que os multiletramentos "aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica".

No entanto, mesmo sendo um conceito novo nas escolas brasileiras, a concepção de multiletramentos surgiu no ano de 1996, com o denominado Grupo Nova Londres (GNL), em um momento que os integrantes do GNL já se preocupavam com um ensino que considerasse a multiplicidade de linguagens da sociedade, envolvendo assim uma prática situada (Situated Practice), um posicionamento crítico, uma prática transformada e a instrução direta, com isso, deu-se início aos estudos referentes à Pedagogia dos Multiletramentos.

Desse modo, podemos dizer que o conceito de Multiletramentos surge em decorrência dos avanços da sociedade, por isso é notório que o sistema de ensino tem uma necessidade de estar sempre se renovando e inovando juntamente com a sociedade, uma vez que os "os multiletramentos se efetivam por meio da produção, circulação e recepção dos textos multimodais, os quais são caracterizados pelo uso de diferentes linguagens (texto verbal, imagens, sons, cores e etc.)." (SOUZA; RAGI; FERREIRA, 2020, p. 517).

Pensando nesse processo de inovação, principalmente, tecnológica, é importante considerar que os textos que circulam nos meios de comunicação também sofreram e sofrem mudanças ou adaptações em sua composição. Temos na sociedade da informação textos multimodais que não são constituídos apenas na linguagem escrita ou oral, mas de diversos recursos semióticos como a imagem, o som, as cores, e entre outros. Além disso, com base nas considerações de Rojo (2012, p. 23), os estudos sobre os multiletramentos apontam que

> a) eles são interativos; mais do que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias,

ISSN: 2594-6536

> dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Diante disso, para o ambiente de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) já indica um trabalho com as diferentes práticas de linguagens, não apenas a linguagem verbal, mas que considere também os textos multimodais que circulam na sociedade e no cotidiano social de alunos e professores. De acordo com Vieira (2015, p. 43)

> A composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo.

Assim, podemos dizer que a discussão acerca dos multiletramentos tem se intensificado pelo fato de os textos compostos por múltiplas semioses circularem, com exponencial recorrência, nas interações mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Esses textos exploram novas formas de produção de sentidos, exigindo das instituições escolares estratégias metodológicas que contemplem as diferentes linguagens, com vistas à formação de leitores proficientes.

No escopo dessas discussões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, temos Teoria da Multimodalidade, que também abarca presença de múltiplos modos de linguagem que se complementam e formam um todo significado.

Assim, nesse contexto é importante "considerar os aspectos da cultura do país, sem ignorar a sua extensão territorial e as nuances culturais regionais, um mundo de cores e de formas a ser identificado e descrito" (VIEIRA, 2015, p. 57), ou seja, é de suma importância considerar o contexto de produção e de recepção dos textos e também "levar em consideração os diferentes modos de representação: imagens, músicas, gestos, sons, além dos elementos lexicais, nas análises dos textos." (FERREIRA, VILLARTA-NEDER; VIEIRA, 2015, p.74)

Para o ensino da prática da leitura é imprescindível que os recursos semióticos sejam considerados. Uma imagem, um som, uma cor ou um gesto, de modo articulado, são indiciadores de sentido e orientam a interpretação, bem como a reconstrução do projeto de dizer.

Diante disso, ressaltamos a importância de o professor de Língua Portuguesa considerar esses textos também em suas práticas em sala de aula, possibilitando momentos de reflexão sobre os diferentes recursos constitutivos dos textos. Para isso, é válido destacar o papel crucial do processo de formação dos professores, em especial, a formação continuada, como uma possibilidade de buscar embasamento teórico-metodológico e conhecimento para atuarem e trabalharem com os gêneros multissemióticos como objeto de estudo. Desse modo, é relevante pensar que o processo de formação continuada de professores

> contribui para a construção identitária profissional do corpo docente, além da transformação e exercício de sua prática pedagógica. Tal união e valorização dos multiletramentos possibilitam a consolidação eficiente do fazer didático. Ao qual o professor formado continuamente, apropriando-se da cultura digital associada à flexibilidade e saberes docentes, buscará na prática cotidiana de seus alunos o fortalecimento

ISSN: 2594-6536

> do processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS; KARWOSKI, 2018, p.178)

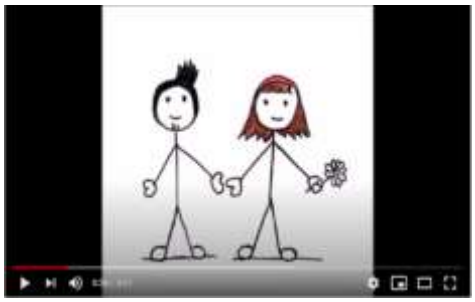
Desse modo, podemos acrescentar que o trabalho com os multiletramentos em sala de aula pode favorecer a exploração de práticas discursivas diversas relativas aos diferentes campos de atuação social Assim, o trabalho com diferentes gêneros, na perspectiva dos multiletramentos visa a um trabalho contextualizado, dinâmico e crítico atrelado aos usos sociais da linguagem Para demonstrar possibilidades de trabalhos com gêneros distintos, encaminharemos a seguir uma discussão acerca do gênero fanclipe, um gênero ainda pouco estudado, mas de grande relevância para o trabalho com os textos multimodais em sala de aula, e carregado de elementos semióticos em sua composição.

Análise do fanclipe Meu Abrigo

Devido a extensão do presente trabalho, iremos analisar apenas alguns recortes de um fanclipe, realizando uma análise semiótica dos elementos visuais, iremos analisar como que se deu o processo de organização da textualização do fanclipe, levando em consideração a articulação com a letra da música escolhida. O texto selecionado para análise foi produzido por uma aluna da graduação, futura professora.

A graduanda escolheu uma música do trio "Melim" e fez um fanclipe da canção "Meu Abrigo", uma música que pode ser classificada como um estilo romântico. Ao produzir o fanclipe, a aluna utilizou de alguns recursos visuais que explicitam a construção da releitura da música. Para melhor compreensão dos recortes apresentados abaixo, optamos por deixar uma legenda com a letra da música ao lado da imagem representada nos trechos do vídeo.

Figura 1- Casal apaixonado

	Desejo a você O que há de melhor A minha companhia Pra não se sentir só

Fonte: Meu abrigo - Melim. Videoclipe disponível em:
< https://www.youtube.com/watch?v=mqNc61_pJOo> acesso em: 18 de out de 2020.

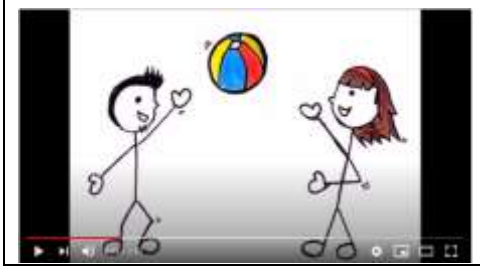
Nessa primeira figura 1, podemos perceber a escolha de um movimento de aproximação entre os personagens representados, relacionando com a letra da música que apresenta a questão da companhia de alguém para não se sentir só. Além disso, podemos perceber uma cena no estilo romântico, representado pela flor, que pode simbolizar o amor e pelas mãos em forma de coração. Além disso, para dar a sensação de completude, o casal foi representado com expressão facial que denota felicidade.

Na figura 2, podemos observar também uma forte representação das expressões corporais dos personagens, que podem ser interpretadas como resultado da brincadeira com a

ISSN: 2594-6536

bola, outro elemento que indica felicidade e leveza para a cena, com base na escolha das cores que compõem a imagem.

Figura 2 - Casal brincando



Nossas brincadeiras ao entardecer

Fonte: Meu abrigo- Melim. Videoclipe disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=mqNc61_pJOo> acesso em: 18 de out de 2020.

Nas figuras 3 e 4, podemos observar que a graduanda ao produzir a cena buscou articular a representação da letra e a produção imagética, questão que não é necessariamente uma característica constitutiva do gênero fanclipe. Na figura 3, há a presença do coração, que representa o amor entre o casal e também a expressão corporal do abraço, que pode ser representado como o colo, como abrigo. Na figura 4, podemos observar a fidelidade dos recursos imagéticos ao excerto da letra da música. Assim, a escolha dos recursos se pauta na associação semântica aos itens lexicais: melodias, dançar, estrelas.

Representação do amor pela proximidade corporal

Figura 3



Meu amor, por favor, vem viver comigo
No seu colo é o meu abrigo

Figura 4



Uma viola a tocar
Melodias pra gente dançar
A benção das estrelas
A nos iluminar

Fonte: Meu abrigo- Melim. Videoclipe disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=mqNc61_pJOo> acesso em: 18 de out de 2020.

Na figura 5, a cena mostra a utilização da linguagem verbal no fanclipe. Podemos observar ao assistir o vídeo, a produtora não optou pela utilização de textos verbais, com uma predominância de recursos visuais como a cor, imagem (desenho), expressões faciais e corporais. Em determinado momento, a aluna faz a escolha de utilizar uma representação verbal

ISSN: 2594-6536

para ilustrar e representar uma expressão sonora seja para anunciar a música, seja para preencher espaços entre as estrofes. Além disso, a aluna também ressalta um excerto da música, que sintetiza as ideias apresentadas pela letra.

Figura 5- Utilização de recursos textuais



Fonte: Meu abrigo- Melim. Videoclipe disponível em:
< https://www.youtube.com/watch?v=mqNc61_pJOo> acesso em: 18 de out de 2020.

A utilização dos recursos semióticos na produção evidencia uma característica do fanclipe apresentado por Mozdzenski (2013). Desse modo, podemos considerar que o videoclipe e o fanclipe se assemelham em função da autoria. Enquanto o videoclipe, normalmente, é produzido para divulgação de uma música, o fanclipe representa uma relação afetiva com o cantor ou com a composição. Assim, é possível pontuar que o trabalho com o gênero fanclipe poderá favorecer o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem, bem como uma identificação com determinados estilos musicais e a ampliação do repertório cultural. Nesse âmbito, também se destaca as possibilidades de realizar escolhas mais conscientes acerca dos recursos semióticos para a construção do projeto de dizer.

Considerações finais

O surgimento de novos gêneros textuais/discursivos bem como a transmutação de gêneros vem avançando em decorrência, principalmente, das inovações tecnológicas que facilitou muitos meios de produção e circulação dos textos.

Neste trabalho, tivemos como objetivo caracterizar o gênero fanclipe e identificar possíveis contribuições para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos. Esse gênero é indicado para o trabalho em sala de aula pela BNCC (BRASIL, 2018), já que possibilita o desenvolvimento de várias habilidades necessárias para um uso proficiente da linguagem na contemporaneidade. Assim, além da organização multissemiótica, o fanclipe permite uma releitura da letra da música, o que emana novos modos de interpretação, favorecendo a utilização de novas estratégias pedagógicas. Nessa direção, ressaltamos as potencialidades do gênero para uma inovação no ensino de língua portuguesa, para a análise dos efeitos dos recursos semióticos, para a aquisição de habilidades de edição de textos e para a ampliação do repertório cultural.

Ao ilustrar a discussão aqui proposta com um fanclipe produzido por uma aluna da graduação em Letras, com base na música Meu Abrigo do trio Melim, buscou-se destacar a relevância de se inserir essas experiências de produção de textos no contexto de formação de professores, para que possam construir referências metodológicas para o desenvolvimento de práticas de ensino articuladas aos textos que circulam na sociedade da informação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, Disponível em: <http://basena-cionalcomum. mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 15 out. de 2020.

CALDAS, Carlos Henrique Sabino; FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **O videoclipe:** aproximações entre a arte e a comunicação. *In*: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 15., 2010, Vitória. **Anais eletrônicos...** Espírito Santo: UFES, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2010/resumos/R19-0678-1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 177-196.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor. In: BORGES, Rosângela Rodrigues. **# Sou + tec:** ensino de língua(gem) e literatura. Campinas: Pontes Editora, 2015, v. 1, p. 69-86.

JENKINS, Henry. **Textual Poachers:** Television Fans & Participatory Culture. New York, Routledge, 1992.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério.** São Paulo: Senac, 2000.

MOZDZENSKI, Leonardo. As configurações genéricas e multimodais do videoclipe. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n.64, p. 100-117, 2013.

PINTON, Francieli Matzenbacher; STEINHORST, Camila; BARRETO, Taís. **Glossário de gêneros e suportes textuais:** base nacional comum curricular. Santa Maria. Nepelin, 2020. 44 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Kxya-ud229Jznu5MPUT7SBLPlDw-iY8Q/view. Acesso em: 21 out. 2020.

PONTES, Pedro. Linguagem dos videoclipes e as questões do indivíduo na pós-modernidade. **Sessões do Imaginário**, n. 10, p. 47-51, nov. 2003.

PRADO, Aletheia Paula Lapas. O documento em movimento: o uso do videoclipe nas aulas de história. **Revista de Educação do Vale do Arinos**, v. 04, p. 78-88, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p.171-179, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 128 p.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.

SOUZA, Teciene Cássia de; RAGI, Taísa Rita; FERREIRA, Helena Maria. Tecnologias e ensino: contribuições dos estudos sobre os multiletramentos para o processo de aprendizagem In: **Educação Em Foco**: tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar, 2020, v.1, p. 513-525. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-2/102/248102/ZJ2LQxgL/f6cea92d7433494bb6c6a5c33d88e49a?fileName=TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20INOVACAO.pdf> acesso em: 21 out. 2020.

TREVISAN, Michele Kapp. **A ERA MTV:** análise da estética de videoclipe (1984-2009). 2011. 265 f. Tese (Doutorado) - Curso de Comunicação Social, Universidade Católica do Rio

ISSN: 2594-6536

Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4466/1/432693.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.
VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade:** Contribuições da Gramática sistêmico-funcional análise de discurso crítica semiótica social. Brasília - DF: J. Antunes Vieira, 2015.

ISSN: 2594-6536

O DIÁRIO DA TARDE: UM CONSTRUTOR DA IDENTIDADE DE ILHÉUS E REGIÃO DO CACAU

Antonio Valter Santos Barreto (SEC-BA/UESC)

RESUMO: O debate em torno das questões que norteiam a preservação do patrimônio documental e literário é cada vez mais crescente em nosso país. Todavia, se para os grandes centros e grandes jornais como *Folha de São Paulo*, por exemplo, essa tendência muitas vezes se reveste em experiências bem-sucedidas de constituição, proteção de acervos e arquivos de valor histórico, em jornais como o *Diário da Tarde* de Ilhéus, o mesmo não ocorre pois, quando atentamos para os estudos de jornais e arquivos de cidades do interior do Nordeste, especialmente, da Bahia, vemos que em sua grande maioria esses arquivos estão se perdendo em salas sem nenhuma condição de preservação e, salvo alguns exemplos, como o do CEDOC – Centro de Documentação e Memória Regional – UESC poucos têm sido armazenados em locais apropriados, seja por falta de verbas ou por falta de interesse dos órgãos e governantes em manter a memória histórica, cultural e literária do século XX nas regiões periféricas do país. Para tal trabalho usaremos os conceitos de memória e jornal de Pierre Nora (1993), Jacques Le Goff (1996) de Socorro de Fátima Barbosa (2007), etc.
PALAVRAS-CHAVE: Arquivo. Documentos. Jornais. Memória.

Estudos recentes no Brasil têm revelado a valorização de temas da história local e regional, tradicionalmente desprestigiados diante de uma perspectiva globalizante, situação essa que passou a ser invertida na segunda metade do século XX, com a realização de pesquisas amplamente amparadas em farta documentação.

Contrariamente, embora esse interesse pela história local tenha assumido novas características, isso não correspondeu a uma valorização desse patrimônio coletivo construído ao longo dos anos e de sucessivas gerações, a despeito da ampliação gradativa de espaços institucionais destinados à preservação do patrimônio documental no país.

As possibilidades de pesquisa, a partir das fontes documentais produzidas por órgãos da administração pública ou de centros de documentação de universidades como a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Sul da Bahia), são bastante extensas. No que diz respeito à história da região do cacau, especialmente Ilhéus que é a mais antiga cidade da região, a análise de temas vinculados aos domínios da política, economia, sociedade e cultura revela a dinâmica das áreas do interior que, muitas vezes, são desprezadas nas investigações da história do estado, circunscritas apenas ao recôncavo e à capital. Tais estudos demonstram que, longe de existir uma uniformização dos processos históricos, as singularidades permitem aflorar a complexidade das sociedades humanas.

É através da contribuição da memória das sociedades que se constituem as identidades sociais que são baseadas e solidificadas pelo compartilhamento das experiências coletivas. Os documentos históricos que tratam da vida social, religiosa, política, econômica e literária dessas regiões apresentam-se como uma das formas de visualização dessas experiências e memórias. Com tal suporte, é possível socializar e democratizar a informação a respeito do passado e das experiências comuns que permitiram à sociedade suas representações atuais. Neste caso, se na Ilhéus de hoje não fosse possível encontrar as marcas deixadas pelos habitantes de outras épocas, a cidade jamais poderia ser considerada um corpo social centenário que guarda em si uma história na qual as marcas dos índios tupinambás e aimorés, dos jesuítas, dos portugueses,

dos turcos e dos negros que aí viveram são visíveis no seu patrimônio cultural, arquitetônico e cultural.

Le Goff (1996) afirma que a memória expressa noções que se remetem mutuamente ao tempo e espaço, suporte e sentido, memória individual e coletiva, tradição e projeto, acaso e intenção, esquecimento e lembrança, bem como as diferenças de natureza entre sociedades com escrita ou não, influindo, assim, na construção social da memória. Ele também afirma que há diferentes memórias ao longo da história e que estas servem como fonte de identidade individual de uma sociedade. Ainda segundo o autor, a memória é vista como objeto de luta das forças sociais pelo poder.

Para estudiosos como Pierre Nora (1993), a associação entre jornalista e historiador, nos possibilita entender o jornal como lugar de memória, um lugar repleto de hibridismo, onde é possível encontrar e relacionar a vida e a morte, o tempo e a eternidade, dentro de um mesmo sentimento que envolve tanto o sagrado quanto o profano, o móvel e o imóvel.

Ele afirma que:

> Porque se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para (...) prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações. (NORA, 1993, p.23).

Os jornais, dentro das concepções de Nora, são evidenciados como lugar de memória porque tanto servem ao pesquisador como ao historiador, pois neles é possível se perceber as dimensões de um fato vivido em determinada época e, como esse fato pode ser interpretado, rememorado e revivido a partir do conteúdo que é veiculado pelo mesmo. Seja através dos textos, como as crônicas, os romances-folhetins, as poesias ou os contos, ou das fotos.

Os lugares de memória, para Nora (1993), são lugares em uma tríplice acepção: são lugares materiais onde a memória social se ancora; são lugares funcionais porque têm ou adquirem a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde a memória coletiva se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. Portanto, eles não podem ser constituídos como tal se não tiverem uma construção histórica que desperte interesse por seu valor documental, como o jornal *Diário da Tarde* ou serem monumentos reveladores de processos sociais, de conflitos, de paixões ou de interesses.

Ao se destacar entre os periódicos da região, no início do século XX, o jornal Ilheense se consolida por ser um jornal que publica vários tipos de textos literários entre eles: crônicas, contos, poesias, fragmentos de romances, além de anúncios de alfaiates, cursos de corte costura, informes publicitários, prestação de contas, atividades do governo, notícias de outros estados, do país e do mundo. Essas publicações literárias, especialmente na década de 30 do século XX, são de escritores como Adonias Filho, James Amado, Jorge Amado, Jacinto Gouveia, entre outros que publicam com pseudônimo, e os textos em sua grande maioria são crônicas, críticas, contos, poesias, etc. Essas publicações literárias saem sempre na página dois ou quatro do jornal ao lado de anúncios e informes de interesse da região. Nos dias em que o jornal não publicava um texto literário nessa página, ele trazia matérias e informes, geralmente, de interesse local ou sobre acontecimentos de relevância nacional ou mundial.

ISSN: 2594-6536

Outra característica do *Diário da Tarde* é publicar reportagens de caráter informativo, tendo por objetivo traçar um conceito de natureza ideológica, visto que, numa sociedade de classes, a ideologia que prevalece é sempre a da classe dominante, especialmente em uma época e região em que o poder dos frutos de ouro do cacau e dos coronéis exercia grande influência sobre as classes menos abastadas da população, pois é essa ideologia que, através do usufruto do poder dá nome e sentido as coisas, buscando conformar os homens à intelectualidade do sistema, para garantir a sua preservação e reprodução.

As relações de poder são uma das formas de se constituir a memória, pois é através dessas relações que se constrói a identidade dos grupos e das sociedades, pois não há construção de identidade se não houver confrontos e relações dos seres uns com os outros. Assim, é a partir do momento em que se dão os confrontos entre a memória individual e a memória coletiva que se pode mostrar que memória e identidade são valores disputados e conquistados em conflitos sociais e intergrupais. Um dos papéis da memória é manter determinada coesão social em benefício do grupo a que esta pertence e, este papel se sustenta sempre do material fornecido pela história que pode ser ou não guiado pelas preocupações de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las.

O jornal de Ilhéus funciona como importante lugar de memória da contemporaneidade porque está inserido dentro de um contexto de midiatização, pelo qual atravessa nossa sociedade e os meios de comunicação. Estes lugares de memória são essenciais no trabalho de enquadramento de diversas memórias em conflito e a mídia então passa a ser vista como um importante agente dessas configurações e transformações. A importância dos meios de comunicação pode ser vista no papel que os mesmos desempenham, como principais agentes de enquadramento dos acontecimentos do presente e do passado.

Esses acontecimentos precisam ser salvos e estarem guardados, pois é através deles que se realizam ou realizarão as operações da memória que precisa de testemunhas autorizadas, tais como o jornalista que é mediador entre o fato e o leitor. Esses jornalistas têm papel importante nas configurações da memória, pois é a partir daquilo que eles definem que devem ou não ser noticiado que se valoriza alguns elementos em detrimento de outros. Assim é possível afirmar que a mídia reconstrói o presente de maneira seletiva, construindo hoje a história desse presente e fixando para o futuro o que deve ser lembrado e o que precisa ser esquecido. Esta construção dos acontecimentos, pautado pela mídia, parte sempre de parâmetros ideológicos que nos remetem à questão do poder.

Ainda que todo o jornal seja um conjunto de elementos simbólicos, parte dele tratar de aspectos materiais, econômicos e instrumentais, algo próximo da noção de civilização, ou seja, são elementos comuns a todos os jornais e implicam a dimensão material, técnica e objetiva. Desse modo, o jornal pode se aproximar da noção de cultura ao expressar valores, ideias e modos profundos de ser de um povo. Dessa maneira, os cadernos culturais podem trazer a marca de um grupo social, suas realizações subjetivas que, dificilmente, têm a ver com o avanço tecnológico, com o grau de domínio do homem sobre a natureza.

Dentro desta perspectiva os suplementos literários e as colunas literárias de jornais, do início do século XX, como o **Diário da Tarde**, tem em suas páginas a preocupação de mostrar que em uma região periférica do sul da Bahia, nas décadas de 20 e 30 já se dava lugar às publicações literárias em um suplemento ou em colunas literárias como “Conto da Semana”, Vesperal” e “Cosmorama”. Este suplemento e colunas se inserem como suporte do jornal para abarcar uma parte deste que é direcionada para os textos literários que, em sua grande maioria são crônicas, contos e poesias, pois o tema do jornalismo cultural sempre remete a pares de conceitos opostos ou suas combinações, como elite e massa, tradição e modernidade, erudição e vulgarização, como exposto nos textos literários.

ISSN: 2594-6536

Os meus versos de amor
Elle dirá, lisant
Ces vers tout simpels dele:
“Quile est done cette fémine?
Et me compreenda pas!

Fiz uns versos de amor. Fi-los
No meu segredo co’a penna da
Emoção e a tinta da saudade,
Bendizendo, Maria, o teu nome,
Em segredo.

E esses versos? Rasguei-os. Não
Eram dignos de ti. O meu verso
Melhor foi o que eu não escrevi...
(DIÁRIO, n.846 de 10/01/1931, p.2)

Esse outro poema do mesmo autor tem uma estrutura bem diferente.

A mulher é a imagem do homem
E o homem é o deus da mulher”
Pois se assim é
Você é a minha imagem
E semelhança
E eu sou quem você deve adorar...
Entretanto,
Sou eu quem vive aos seus pés
E você é que está no meu altar.
(DIÁRIO, n.847 de 12/01/1931, p.2)

Esses poemas publicados na Coluna literária “Cosmorama”, o primeiro com o título de, Os meus versos de amor, e o segundo sem título, são escritos por um autor que usa o pseudônimo de Lívio, coisa muito comum para esse início de século, pois, muitas vezes, os escritores e poetas não se identificavam por medo de pressões políticas ou religiosas e demonstram que a poesia da região do cacau tinha característica da poesia moderna, uma vez que, foge aos padrões de métrica, rimas, estrofes, estrutura, além da primeira estrofe da poesia um, ser em uma mistura de Francês com Português.

Uma perfeição
Que coisa interessante:
Quando eu gostava dela.
Vivia, a todo instante
A descobrir defeitos nella*...
Hoje que ella é,
Pra mim, indifferente*,
Eu penso até
Que ella tem bom coração

ISSN: 2594-6536

E é realmente
Uma verdadeira
Perfeição... (DIÁRIO n. 869 de 07/02/1931 p.2).

É possível observar a beleza estética do poema sem a necessidade de entender a sua linearidade, uma vez que, os versos se complementam de forma solta e irregular, além das condições de se construir, no início do século XX, a imagem de uma mulher independente ou idealizada por uma sociedade dita moderna. Há probabilidade que o pseudônimo de Lívio seja para esconder um eu lírico ou talvez até mesmo uma escritora desses poemas publicados na página dois na coluna Cosmorama.

Outra probabilidade para o nome da coluna é porque Cosmorama é uma cidade do interior de São Paulo que foi fundada em 10 de outubro de 1931, pelo Coronel Militão Alves Monteiro, no mesmo ano em que o autor publica suas poesias. O ano de 1935 é também rico de poesias, crônicas e contos de autores que tiveram projeção na região mais não continuaram na carreira literária. Além de poemas de versos livres, também são publicados inúmeros sonetos de Clarêncio Baracho nessa coluna, ao que nos levar a crer que a poesia tem uma maior divulgação nessa coluna.

O urubu

Eil-o... só, afinal, nos restos de uma ossada.
Alquebrado o urubu, velho, triste e indolente,
Outrora vencedor do espaço, heril, fremente
Rasgando o céu azul num vôo* de alvorada.

Em dias de calor olhava indiferente
O mundo, no apogeu da altura ilimitada
Senhor do firmamento em rutila jornada
Descia como um Rei, magestoso* e imponente.
Ai de mim! Eu que ausculto os corações humanos
Vi o urubu sem mais a intrepidez radiosa
Das azas*, a tombar, vencido pelos anos...

E como ele também muita gente há no mundo
Que depois de viver em ascenção* gloriosa
Sem pão, arqueja, só, num frio catre immundo*!
(DIÁRIO n.2.287 de 06/03/1935, p.3)

Ao observarmos os versos do soneto de Clarêncio nos é possível identificar a riqueza de palavras que ele usa, palavras essas que são pouco usadas na modernidade, como heril, fremente, mas que soavam, para o início do século XX, como sinônimo de cultura. Também é possível observar que além de manter a forma da poesia em soneto, Clarêncio mantem as rimas alternadas no final das estrofes. A construção da imagem além da poesia nos leva a longos voos, viagens e possiblidade de comparação entre os processos da alma humana e de suas características e condições sociais, seja no início do século XX ou XXI, pois, o homem que alcançar o poder continua o mesmo cheio de vontades e glórias, muitas vezes submetendo os de menor poder econômico, cultural ou social a ultrajes e humilhações, mais um dia pode voltar a não ter pão, amigos ou saúde.

ISSN: 2594-6536

No **Diário da Tarde** as publicações literárias variam de dias, mas a preferência é pela segunda-feira, pois o jornal tinha publicações até os dias de sábado. Essa preferência por publicações, especialmente, às segundas-feiras se dá pela busca dos leitores da região, que tinham no jornal uma fonte de informação importante, sobre os acontecimentos do Brasil e do mundo. Atrelada a essa busca e necessidade de informação vêm as publicações literárias das colunas já citadas, quase sempre na página dois ou quatro, pois raro são os dias em que essas publicações aparecem em outras páginas.

Como bem salientou Silviano Santiago (1993) em seu artigo sobre a crítica literária nos jornais.

> A literatura através dos contos, poemas, ensaios e crítica passou a ser esse algo mais que fortalece semanalmente os jornais através de matérias de peso, imaginativas, opinativas, críticas, tentando motivar o leitor apressado dos dias da semana a preencher o lazer do weekend de maneira inteligente. (SANTIAGO, 1993 p. 14).

Apesar de no início do século haver um grande número de pessoas que escreviam nos jornais e, muitos deles eram médicos, advogados, comerciantes e bem poucos jornalistas de profissão, há alguns que são fixos dos cadernos e colunas literários e, mesmo sendo colaboradores do jornal participavam de outros veículos da imprensa. Nessas publicações literárias também estão presentes os intelectuais. Intelectuais, no mais amplo sentido da palavra, pois eram professores, universitários, acadêmicos, escritores, cientistas sociais, filósofos, psicanalistas, artistas e até políticos, por conta de toda essa diversidade muitos deles publicam com pseudônimos.

Outra característica do **Diário** de Ilhéus é que as publicações, sejam elas de acontecimentos da região ou de textos literários, na maioria das vezes, têm autores que assinam o texto ou a reportagem com pseudônimos, prática que os jornais já utilizavam desde o século XIX.

Para Barbosa (2007), essa é uma prática que vem desde o surgimento dos primeiros jornais na Colônia, e essa tendência ao anonimato, ou seja, o uso do pseudônimo, se dava tanto nos jornais da corte como naqueles que estavam nas províncias.

Outra autora que discute essa necessidade de publicações em pseudônimos é Marlyse Meyer. Para Meyer (1996, p. 307), essa preocupação de se publicar em pseudônimos estava atrelada a uma certa credibilidade que os autores alcançavam, mas não se expunham como pessoas reais, e eram obrigados a manter em detrimento da boa venda de jornais, o que justifica o uso exagerado dos pseudônimos por autores como Paulo Barreto, que além de assinar como João do Rio também usava os codinomes de Claude, Caran d'Ache, Joe, José Antônio José.

As publicações do **Diário da Tarde**, ocorreram no contexto literário do que se convencionou denominar de "romance de 30" no Nordeste, ou seja, uma época que ficou marcada, na história da literatura, por uma visão crítica acerca da realidade do país e suas crises sociais. Sendo assim, é de se perguntar sobre as temáticas predominantes nas colaborações, independente dos gêneros nos quais elas ocorrem. Tal ocorrência se manifesta, numericamente, em colaborações, nos mais diversos gêneros, não obstante a predominância da forma poemática, da crônica e do conto. Como uma manifestação periférica, a literatura local tem muito a revelar ainda sobre as repercussões do movimento modernista no seu imbricamento com movimentos regionais de representação literária e cultural, em proveito de uma visão mais complexa sobre o sistema literário que se consolidava naquele momento.

ISSN: 2594-6536

É partindo dessa significação que o **Diário da Tarde** pode ser inserido na noção de arquivo permanente, pois traz em seu bojo a perspectiva de que expressa um tipo de memória materializada. Como tal, esta memória confunde-se com o próprio arquivo a ser preservado. No **Diário** é possível encontrar um conjunto de documentos de valor histórico/cultural, como as publicações de prestações de contas da prefeitura e da recebedoria de rendas do Estado. Esses documentos são probatórios, informativos e devem ser definitivamente preservados. Os documentos históricos têm valor permanente e são constituídos por livros, papéis, mapas, fotografias, monumentos ou qualquer espécie de elemento informativo, independentemente de sua forma ou características físicas.

Os arquivos são práticas de identidade, memória viva, processo cultural indispensável ao funcionamento no presente e no futuro. No Jornal ilheense isso pode ser constatado a partir das publicações de crônicas, contos, poesias, notas de nascimento, aniversários, conclusão de cursos, falecimentos, aulas de Francês, cursos de corte costura, notícias da região, do estado, do país, do mundo ou assuntos que tratam do cotidiano das pessoas.

Por conta da pouca importância ou relevância que se dá aos arquivos públicos e privados no Brasil, incluindo aí os jornais, em especial os do século XIX e XX, até bem pouco tempo nada, ou quase nada, se podia fazer por esses patrimônios de valor documental, mas, a partir do momento em que os mesmos foram institucionalizados como resultado de um processo de independência e formação dos estados, passou-se então a considerar estas instituições como arquivos históricos e, portanto, repositórios de uma memória tida como forjadora da identidade local, regional e nacional. Como condição inerente à escolha do que será preservado como arquivo de valor histórico, a avaliação de documentos se expressa, na literatura sobre o tema, como um aparato dotado de racionalidade técnica, referido – nem sempre explicitamente – à função política da memória e do patrimônio por parte do Estado e da iniciativa privada.

Assim, entendemos que jornais precisam ser preservados, pois neles estão uma parte importante e significativa da memória das regiões mais distantes do país, uma vez que, o patrimônio histórico documental dos jornais dos grandes centros conta com recursos e preservação.

Dessa forma o **Diário da Tarde** pode configurar o retrato da memória sobre uma cidade rica e suas influências em muitas áreas – Ilhéus -, bem como de uma região que teve grande influência no cenário baiano e nacional - a região do cacau -. Esse retrato pode também ser configurado nas áreas da cultura, da política e da ecologia, sendo assim um instrumento facilitador para que os pesquisadores possam entender uma época, como também uma análise crítica de como o jornal interpretava e publicava os assuntos, especialmente os do início do século, em suas páginas.

O jornal, dentro da historiografia moderna, pode ser visto como fonte de pesquisa e como um dos principais elementos de reconstrução dos fatos, de acontecimentos de um dado momento da sociedade, mas também não pode ser o único, pois é preciso documentos, fontes externas, histórias orais que corroborem com essa autenticidade, pois é na construção da identidade que o jornalismo impresso se consolida diariamente. A memória é construída por meio desse trânsito diário do jornalista, um historiador do presente que registra a vida da comunidade, suas ações e seus fazeres.

Sendo um jornal que foi fundado na primeira metade do século XX o **Diário da Tarde**, como um registro de seu próprio tempo, não pode ser ignorado como fonte de pesquisa pois, conta a história de sua própria gente e região. Assim, é possível dizer que, diariamente, novos corpos alimentam à sua maneira essa memória e essa história, que sempre serão construídas pelo tempo e pela força impressa das palavras.

ISSN: 2594-6536

Referências

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. **Jornal e leitura**: a imprensa brasileira no século XIX. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.
LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
MEYER Marlyse. **Folhetim:** uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
NORA, Pierre. **Entre Memória e História:** a problemática dos lugares, In: Projeto História. São Paulo: PUC, nº 10, PP. 07-28, dezembro de 1993.

SANTIAGO, Silviano. **Crítica Literária e jornal na Pós Modernidade.** Aletria – Revista de Estudos de Literatura, v. 1, n, 1, p. 11-17, 1993. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1076>. Acesso em: 23 fev. 2017.

Jornais e Periódicos

BARACHO, Clarencio. O urubu. **Diário da Tarde**, Ilhéus, p.3, 06 Mar. 1935.
LIVIO. Os meus versos de amor. **Diário da Tarde**, Ilhéus, p.4, 10 Jan. 1931.
LIVIO. Sem título. **Diário da Tarde**, Ilhéus, p.4, 12 Jan. 1931.
LIVIO. Uma perfeição. **Diário da Tarde**, Ilhéus, p.2, 07 Fev. 1931.
Memórias. **Diário da Tarde**, Ilhéus, p.3, 29 Jan. 1935.

"UM TRISTE 'SLOGAN"

Maria Beatris do Nascimento Junqueira (UninCor-PMTC)

RESUMO: Este trabalho trata das representações de Três Corações construídas pelo escritor tricordiano Victor Cunha (1929-2014) no livro inédito Crônicas. O objetivo deste estudo é analisar as representações da cidade de Três Corações e da memória cultural tricordiana presentes em um dos 27 textos que integram o volume *Crônicas*, a saber: a crônica "Um triste slogan". Neste texto, Cunha busca reconstruir a memória da cidade, predominando uma visão saudosista do passado, em que o autor expressa um sentimento de perda pelas "coisas boas que acabaram", as diversões que a cidade oferecia (serestas na praça, o Atlético, as escolas de samba, cinema, os bares). Para a análise da crônica, serão mobilizadas as considerações da historiadora Sandra Jatahy Pesavento acerca da história cultural da cidade e das relações entre crônica, história e literatura. Por se tratar de um recorte da dissertação intitulada, 'Memória de Três Corações nas crônicas de Victor Cunha' a pesquisa visa a demonstrar que os textos de Victor Cunha constituem um projeto de pedagogia da memória cultural local, visando não só a apresentar, aos tricordianos, o passado recente de Três Corações, mas também a intervir na construção das imagens de passado, presente e futuro da cidade.
PALAVRAS-CHAVE: Crônica. Memória. Victor Cunha.

Neste trabalho, utilizaremos dois textos teóricos da historiadora da cultura Sandra Jatahy Pesavento (2002 e 2004a), contendo contribuições significativas para nossa análise, a saber: uma reflexão sobre o papel da memória na reconstituição do passado e como as crônicas constituem fontes de representação histórica e literária. Para a historiadora, as crônicas são um meio privilegiado de se investigar o imaginário urbano, pois permitem pensar como as pessoas constroem interpretações do passado a partir das imagens da cidade elaboradas no presente. Conforme propõe a autora,

> **Nosso ponto de partida se insere no que chamaríamos de história cultural do urbano** e que se propõe a estudar **a cidade** através de suas representações. Entendemos ser esta uma fascinante proposta para o nosso final de século, quando a cidade se coloca, mais do que nunca como desafio, sendo **o lugar** — por excelência — **"onde as coisas acontecem"** (PESAVENTO, 2002, p.8, grifos nossos).

No primeiro capítulo do livro **O imaginário da cidade** (PESAVENTO, 2002), que é um capítulo metodológico, a autora apresenta os conceitos que utiliza para identificar o que ela chama de imaginário/cidade moderna. No caso, Paris é a imagem referência de cidade moderna que vai ser desejada (e imitada) por brasileiros do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Como hipótese de trabalho, Pesavento visa demonstrar, a partir da leitura de crônicas feitas por cronistas das cidades francesa e brasileiras e como Paris foi o modelo de cidade moderna no século XX.

Para executar sua proposta, a autora utiliza vários teóricos da história cultural no decorrer desse capítulo, colocando em questão a visão de cada um deles sobre os modos de acessar o passado e a cidade, com o intuito de construir o caminho metodológico que irá adotar em sua leitura das representações do imaginário do urbano. A autora trata das cidades de Porto Alegre, Rio de Janeiro e Paris, com ênfase nos cronistas de Porto Alegre. De acordo com a

historiadora, cada um dos cronistas investigados apresenta um imaginário do que entendem por cidade, passado, crônicas, memórias, estando inseridos em um grupo social que apresenta um projeto para a cidade. A autora se utiliza de diferentes cronistas para demonstrar diferentes possibilidades de leitura do espaço urbano, bem como diferentes contextos e possibilidades de trabalho com crônicas para escrita da história. Assim, a cidade é um espaço que permite observar os homens e seus modos de vida, como imaginam a si mesmos e o contexto em que vivem.

Em sua leitura, a historiadora salienta que "a história e a literatura corresponderiam a maneiras diferentes de 'dizer a cidade', ou a esforços para representá-la" (PESAVENTO, 2002, p.11). Como formas narrativas, a literatura se difere da história por não apresentar um esforço em documentar o real fielmente, mas a partir de uma perspectiva inventiva, que parte da realidade para recriá-la de maneira mais (ou menos) verossímil. Desta maneira, sendo a crônica um gênero híbrido, ela apresenta um diálogo entre uma perspectiva literária, de invenção, como também de registro histórico dos acontecimentos e dos fatos. Assim, a nosso ver, Victor Cunha tem sua maneira própria de dizer a cidade de Três Corações, usando em seus livros e crônicas várias linguagens para registrar e construir representações do passado, tais como a fotografia (muitas tiradas por ele mesmo), os mapas das ruas (presente em um de seus livros), as crônicas, a música e também a publicidade.

Para acessar esse tempo já transcorrido, o historiador precisa se valer de representações da época, que "documentam o real", sejam elas de escritores, cronistas, de poetas, de arquitetos ou mesmo de historiadores. Cabe mencionar que um dos escritores de que Cunha se vale, para dar corpo a seus textos, é Benefredo de Souza, ao qual recorre para a escrita de alguns de seus textos. Tal tarefa é extensa, como lembra Pesavento,

> [...] se trata de recolher, cruzar, comparar e relacionar todas as variáveis e registros a fim de construir uma narrativa que tenha o efeito de real, **que dê uma versão do "passado" o mais próximo possível do que teria "verdadeiramente acontecido"** [...] (PESAVENTO, 2002, p.11, grifos nossos).

Pesavento, além de abordar vários cronistas de Porto Alegre para demonstrar as diferentes percepções da cidade por autores de diferentes contextos históricos, usa também as diversas possibilidades de leitura e de escrita da história que a crônica urbana oferece.

No artigo "Crônica: fronteiras da narrativa histórica" (PESAVENTO, 2004a), a autora sugere que a crônica pode ser lida em três frentes: como **registro**, como **fonte** tanto à crítica literária como à investigação histórica e como uma **leitura sensível do tempo**. Ou seja, a partir de como cada cronista percebe e registra o cotidiano e as transformações da cidade em que vive. É importante ressaltar, na citação a seguir, a conceituação de crônica empregada por Pesavento, em sua reflexão:

> [...] trataremos a **crônica** na sua acepção contemporânea, ou seja, aquela **narrativa curta, difundida pelos jornais, frente a um mundo transformado pela modernidade urbana e pelos meios de comunicação de massa**, tal como se processou na civilização ocidental a partir do século XIX. Nesta instância, **a crônica é aquele artigo de consumo diário, rápido e preciso**, que se apresenta como **produto a ser consumido por um público leitor de jornal** (PESAVENTO, 2004a, p. 63, grifos nossos).

ISSN: 2594-6536

Conforme podemos observar, Pesavento constrói uma leitura da crônica como registro do tempo, do fato cotidiano e da sensibilidade de quem o percebe. Como registro narrativo de um contexto histórico, a fonte pode ser utilizada pelo historiador (ou pelo crítico literário) como fonte narrativa para reflexões sobre o passado para compreender o presente em que se situa o analista. Citamos outro conceito segundo Pesavento:

> [...] Antonio Candido (1992) chamou a crônica de relato da vida ao rés-do-chão, e, em determinado ensaio**, nós a analisamos como uma leitura sensível do tempo** (Pesavento, 1997). Tais reflexões sobre a crônica nos remetem, imediatamente, à sua **capacidade de registro do cotidiano e das sensibilidades**, o que a tornaria, por assim dizer, **uma fonte muito rica e especial para o historiador**, sobretudo se este estiver interessado em acessar as formas pelas quais os homens, em um outro tempo, construíam representações sobre si próprios e o mundo (PESAVENTO, 2004a, p. 63, grifos nossos).

A partir dessa proposta, a crônica é vista, portanto, como fonte de registro do passado a ser usada para a escrita da história cultural de uma cidade. É importante ressaltar que a palavra "registro" é recorrente nos livros e crônicas de Victor Cunha. Vejamos:

> Há pouco tempo houve um slogan atribuído à Três Corações: "Três Corações, a cidade do já teve". Quando um tricordiano ouve este slogan pela primeira vez, é claro, deve ficar triste, aborrecido, pois é mesmo de se lamentar o que falam de nossa terra! Hoje, porém, depois de raciocinar um pouco, chega-se à conclusão que o referido slogan registra bem o que vem acontecendo com Três Corações [...] (CUNHA, "Um triste 'slogan'", 2001, s.p.).

A palavra "registro" é emprega para manifestar seu gesto de inventariar os fatos e acontecimentos da cidade de Três Corações para que não se percam com o passar do tempo. Para isso, Cunha investiga suas memórias (e as dos outros que conhece), objetivando registrar o que marcou a história da cidade, deixando, assim, essa fonte narrativa, suas crônicas. Ainda segundo Pesavento: "[...] tratamos a história como o lugar onde se formula a questão e se elabora um discurso, o qual se vale da crônica como uma fonte narrativa" (PESAVENTO, 2004a, p. 63).

Fazer história, participar da história, viver a história e perceber que a história é parte integrante de nossas vidas. Acreditamos que, por meio dessas perspectivas, Cunha mostra que as histórias de nossas vidas se confundem com a de nossa cidade, compreendendo a nossa origem, nossa identidade e a diversidade cultural que constrói o nosso município.

A crônica memorialística "Um triste 'slogan'", analisada aqui, consiste em "narrativas memorialísticas, quase sempre baseadas, na maioria dos casos, na experiência e nas recordações de alguém que viveu, viu e ouviu um outro tempo" (PESAVENTO, 2004a, p. 70). Assinala a diferença entre o tema/objeto da recordação, tal como era no passado, e o tempo da narrativa, o presente, onde se realiza o ato de rememorar. De acordo com a historiadora, Pesavento, não "raro, esta diferença no tempo é qualificada e, muito frequentemente, é julgada como uma perda" (PESAVENTO, 2004a, p. 70).

ISSN: 2594-6536

Tais afirmações auxiliam, por exemplo, a compreender o passado evocado por Victor Cunha. O passado não poderia deixar de existir. Vejamos o trecho a seguir da crônica "Um triste 'slogan'", publicada em 16/01/2001:

> Isto tudo foi substituído pelos sorvetes Kibom, pelos brinquedos eletrônicos, pelo vídeo-game e pelos filmes da Televisão [...]. Vejam quanta coisa boa acabou, umas às vezes voltam, como no caso do Atlético, outras foram substituídas, alguma coisa nova surgiu, mas, o que é bom mesmo "neca de pitibiribas", **ficou no Século passado!** Infelizmente, são consequências do progresso! (CUNHA, "Um triste 'Slogan'" 2001, s.p grifos nossos).

No trecho acima, o cronista lamenta o processo de substituição de produtos locais (como sorvetes caseiros, brinquedos e brincadeiras), de lugares de lazer (como o cinema) por diversões e produtos mais recentes – os sorvetes caseiros pelos da Kibom, as brincadeiras de rua pelo videogame e o cinema pela televisão. Tal processo de substituição do obsoleto, que "**ficou no Século passado!**", pelo novo é visto negativamente pelo autor como lamentáveis consequências do progresso.

Quanto à narrativa, Cunha narra como protagonista as histórias da cidade, conforme observado por Pesavento:

> [...] a crônica memorialística partilha, com a História, esta propriedade de reconstrução do passado pela narrativa, dando a ver uma temporalidade que só pode existir pelo esforço da imaginação. Há uma **construção imaginária de uma temporalidade passada**, **que se apresenta como verossímil pela autoridade da fala/narrativa daquele que rememora e se apresenta como testemunha de seu próprio relato** (PESAVENTO, 2004a, p. 71-72, grifos nossos).

Para Cunha, a cultura e história de Três Corações é uma percepção nostálgica, saudosista. Tal olhar para o passado faz pensar que Victor Cunha se comporta de modo semelhante ao cronista de Porto Alegre, citado por Sandra Pesavento — Achylles Porto Alegre — uma vez que ambos apresentam características muito semelhantes quanto ao saudosismo e certa melancolia. Achylles foi um cronista nostálgico assim como Cunha. Ele foi filósofo, educador, historiador, político, jornalista, funcionário público em Porto Alegre. O gaúcho é tido como uma figura fundamental para a literatura do Estado. Na leitura de Pesavento,

> Achylles Porto Alegre foi, no caso, um cronista que deixou inúmeras narrativas deste tipo [crônicas memorialísticas] sobre a capital gaúcha. Lamentando as transformações da cidade, que a deixavam, por vezes, irreconhecível para aqueles que haviam vivido um outro tempo, o tom nostálgico do cronista confere ao passado uma valorização positiva, face às perdas trazidas pelo presente (PESAVENTO, 2004a, p.70).

Tal como Victor Cunha, a valorização do passado, do tempo vivido outrora, era, para o cronista Achylles, irrecuperável, que se defende e escreve:

ISSN: 2594-6536

> Quer queiram, quer não queiram**, eu revivo, porque recordar é viver**, trechos e lances de vida já vivida**. Recordar** é retomar ao que se foi, **é voltar ao passado** e ficar nele por instantes, vendo com os olhos da memória as coisas como eram então, embora já não existam ou estejam transformadas [...]. **É verdade que o progresso,** na sua faina transformadora, **muda o aspecto aos seres e às coisas, mas eu, quando quero, vejo tudo como era ao tempo em que, moços,** com a alma e o coração cheios de poesia, olhavam a vida através de uma opala risonha (PESAVENTO, 2004a, p. 71, grifos nossos).

Ou seja, a reconstrução imaginária do passado por um olhar saudosista muitas vezes revela um medo: a insegurança diante do novo, do presente que vem tomando conta a cada dia. Assim, para um saudosista, a atualidade é uma ameaça às coisas que ficaram para trás e que eram boas. Conforme poderemos ver, igualmente como Achylles Porto Alegre, Victor Cunha expressa essa nostalgia na maioria de suas crônicas.

O passado que existe em sua memória é ressentido no presente. Portanto, é a lembrança que faz reviver o passado. É a reconstrução do passado no presente.

Nesta crônica, "Um triste 'slogan'", o sentimento de "nostalgia" e "saudosismo" aparece para deixar claro que o "slogan" mencionado no título aponta fatos que têm se repetido na história da cidade da metade do século XX em diante, o desaparecimento de hábitos, lugares culturais e de reunião da população.

> [...] nestes últimos anos... "já teve" o Atlético, as Escolas de Samba, as Festas Juninas, O Chalé, a Esquina do Samba, os Festivais de Músicas, os Pic-nics, o Clube animado todas às noites, a Sede do Canto Rio, bem animada, o rinque de patinação do Badia, hoje Arabeer, os seriados nas Sextas feiras nos Cines Santa Cecília, São Miguel, Cine Zuza, Cine da Es.S.A, o Salão de Sinuca do Tio Tufi e do Salomão Naback, O Bar Balalaika, Bar Paratodos, Pinguim, Bar do Ponto, Bar Globo ou Ok, a Nestlé, as Retretas na praça e as Serestas com o Álvaro Arcanjo e Sô Minguinho, A Chegada de Papai Noel, O Reveillon com Banda e Foguetório, O Encontro de Folias de Reis, a Seresta Comemorativa do Dia da Cidade, as Rodas de Samba com a Velha Guarda, [...] (CUNHA, "Um triste 'slogan'", 2001, s.p,).

Conforme observado o "slogan" **Três Corações, a cidade do já teve** se refere a vários eventos na cidade que hoje não ocorrem mais, como narra Cunha nesta crônica, aqui fica clara a abordagem do cronista memorialista, nostálgico e saudosista.

Outro exemplo de como Cunha registra o passado no presente de suas crônicas pode ser observado no trecho a seguir, em que relata os horários em que o trem da Rede Mineira de Viação passava pela cidade. No caso, é interessante perceber como a passagem do trem carrega um sentido simbólico e representa o compasso do próprio tempo, como se fosse um relógio que organiza a vida da população tricordiana.

> Já faz algum tempo que o apito da Rede Mineira de Viação silenciou, **aquele tradicional apito que durante muitos anos nos orientava quase que o dia inteiro!** Ele apitava nos dias úteis, nos seguintes horários: às 6:30 h., às 6:45 h., às 7:00 h., às 11 h., às 12 h, 12:30 h.,

ISSN: 2594-6536

> 12:45 h. e às 16:30 h, se não me falha a memória! Este apito, de grande utilidade pública [...] (CUNHA, "Um triste 'slogan'", 2001, s.p, grifos nossos).

Vejamos outro trecho da referida crônica e observemos como o autor enumera também elementos de sua infância, para reconstruir a recordação de um tempo passado que jamais esquecerá:

> Nos meus tempos de criança, - **lembro Ataulfo Alves** -, os brinquedos eram a Roda de Pião, bolinha de gude, jogo botões nas calçadas, - outra vez Ataulfo Alves -, as peladas, jogo de betes, jogo de maré, pular corda, acusada, carneirada, uma na mula, colecionar marcas de cigarros e de caixas de fósforos, o estoque com cascas de laranjas, tico-tico fuzilado e o inesquecível estilingue, que era feito com um gancho de jabuticabeira e tiras de elástico de câmara de ar de automóveis! **Jamais esquecerei** os seriados das sextas-feiras [...] (CUNHA, "Um triste 'slogan'", 2001, s.p, grifos nossos).

Em consoante com a citação, Cunha estabelece uma relação intertextual com a canção Meus Tempos de Criança, de Ataulfo Alves. Vejamos:

> Eu daria tudo que tivesse
> Pra voltar aos **tempos de criança**
> Eu não sei pra que que a gente cresce
> **Se não sai da gente essa lembrança**
>
> Aos domingos missa na matriz
> Da **cidadezinha onde eu nasci**
> Ai, meu Deus, **eu era tão feliz**
> No meu pequenino Miraí
>
> **Que saudade** da professorinha
> Que me ensinou o beabá
> Onde andará Mariazinha
> Meu primeiro amor onde andará?
>
> Eu igual a toda meninada
> Quanta travessura que eu fazia
> Jogo de botões sobre a calçada
> Eu era feliz e não sabia. (grifos nossos)

Nessa canção, como podemos observar, há uma evocação saudosista do passado exposta pelo desejo de **"voltar aos tempos de criança"**. Na letra, podemos perceber que a voz poética faz um trabalho de rememoração da "**cidadezinha onde eu nasci"**, e na qual viveu experiências importantes, um tipo de lembrança que "**não sai da gente"**. Esse diálogo é significativo, pois salienta o caráter saudosista dessa crônica de Victor Cunha (bem como de outras). Essa tópica da "**saudade"** também está sempre presente em outros textos da literatura brasileira, sendo o

ISSN: 2594-6536

poema Meus oito anos, do poeta romântico Casimiro de Abreu, um dos mais representativos. Vejamos um trecho do poema:

> Oh! que saudades que tenho
> **Da aurora da minha vida**,
> **Da minha infância querida**
> **Que os anos não trazem mais**![19]
> [...]
> Oh! dias de minha infância!
> Oh! meu céu de primavera!
> Que doce a vida não era
> Nessa risonha manhã!
> **Em vez das mágoas de agora**,
> Eu tinha nessas delícias
> De minha mãe as carícias
> E beijos de minha irmã!

Casimiro de Abreu, no poema, apresenta a infância como um tempo doce, idealizado, um tempo de encantamento que serve também como fuga da realidade do presente, **"das mágoas de agora"**. Ao construir a **"aurora da minha vida",** a partir de um olhar de saudade e nostalgia que "**os anos não trazem mais"**, o poeta, de certa forma, fala da perda da inocência que não pode ser recuperada. Assim, ao tratar da **"infância querida"**, ele parece tentar esquecer realidade que jamais voltará.

Assim, ao evocar Ataulfo Alves, Cunha dialoga com certa tradição saudosista da cultura brasileira, que tem, no poema de Casimiro de Abreu, um de seus representantes. Desse modo, o que se percebe, nos textos de Cunha apresentados, é um caráter saudosista que, nas palavras de Pesavento, "[...] assume a forma de um lamento e mesmo uma avaliação: o passado era melhor... Neste caso, ver, no presente, o passado se converte em uma atitude de um desejo impraticável: a volta do que passou" (PESAVENTO, 2004a, p. 71). Conforme sugere a historiadora, são comuns em textos dotados de memorialismo declarações de que a felicidade se detém no passado. Mas tais afirmações são apenas reflexos das frases que ouvimos cotidianamente, algo do gênero: **éramos felizes e não sabíamos**, seguidas de suspiros nostálgicos.

De acordo com Pesavento, tal postura pode ser explicada a partir do receio em relação ao futuro. Tal situação faz com que o cronista se sinta diante de uma:

> **[...] ameaça da perda [que] gera uma busca pelo passado**, reforçando raízes, consagrando mitos de origens **e** produzindo o esforço de lembrar. [...] O **receio do futuro faz o presente agarrar-se ao passado**, apagando fronteiras de tempo e inventando uma nova dimensão (PESAVENTO, 2004a, p.72, grifos nossos).

Segundo Pesavento, "[...] à crônica, esse registro privilegiado para o acesso a um tempo passado e que, no caso, tratamos como uma fonte para a História" (PESAVENTO, 2004a, p.63). Observamos que, nas crônicas que Victor Cunha escreve, há um esforço em reconstruir e representa a cidade de Três Corações do passado. Entretanto, pode-se observar que há uma clara

[19] Grifos nossos.

ISSN: 2594-6536

escolha do passado em relação ao presente o que caracteriza o tom saudosista dos textos do autor.

Outro aspecto que chama atenção é como Victor Cunha vai tecendo uma imagem própria ao escrever suas crônicas se colocando “humildemente” como um escritor simples e saudosista, expressando um sentimento de perda pelo que nunca será recuperado. Sua pretensão nos parece ser deixar a história de Três Corações viva na memória das pessoas.

Referências

ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. Disponível em: <https://www.infoescola.com/livros/meus-oito-anos/.>. Acesso em: 30 de out. 2019. .

ALVES, Ataulfo. Meus tempos de criança. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ataulfo-alves/meus-tempos-de-criaanca.html>. Acesso em: 30 de out. 2019.

CUNHA, Victor. **Crônicas de Victor Cunha**. [Três Corações: [2000/2001? s/p.].

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A pedra e o sonho: os caminhos do imaginário urbano. In. _____. **O imaginário da cidade**: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2. Ed. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002, p. 07-25.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Crônica: fronteiras da narrativa histórica. **História Unisinos**. v. 8, n. 10, p. 61-80, jul/dez. 2004a.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

ISSN: 2594-6536

NOMES, VIDAS E FICÇÕES DAS AUSÊNCIAS, DAS FALTAS E DOS APAGAMENTOS: GRAFIAS COMPARATISTAS EM MIL ROSAS ROUBADAS E EM ORLANDO

Pedro Henrique Alves de Medeiros (UFMS/NECC)

RESUMO: Este trabalho comparatista tem por objetivo propor uma série de reflexões biográfico-metafórico-ficcionais baseadas no apagamento dos nomes *próprios*/assinaturas dos narradores do romance **Mil rosas roubadas** (2014) do escritor mineiro Silviano Santiago e da inglesa Virginia Woolf na biografia-romance **Orlando** (2017). Esse estudo emerge a partir da compreensão dos nomes *próprios*/assinaturas enquanto traços, passíveis de serem apagados, imbricados em escrevivências homo-biográficas atravessadas por personificações das ausências à luz da morte e do ato de sobreviver à perda de um amado, seja esse cindido pela fantasmagoria fúnebre (Silviano/Zeca) ou pelo esfriamento de um amor (Virginia/Vita). Para isso, respaldarei-me, essencialmente, na crítica biográfica (SOUZA, 2002; 2011) e nos pressupostos filosóficos de Jacques Derrida e de Geoffrey Bennington como base epistemológica da discussão fundamentada nos conceitos de nome *próprio*/assinatura (BENNINGTON, 1996) (DERRIDA, 1995; 1996), traço (AMARAL, 2000) e escrevivência (EVARISTO, 2017). Para além dos críticos já mencionados no referencial teórico, também me valerei de Roland Barthes e de Martin Heidegger para circunscrever minhas considerações em instâncias e em jogos de linguagens próprios à teorização crítico-biográfica que ensejo nesse trabalho. Portanto, no tocante aos resultados esperados, buscarei explicitar que os traços, arraigados aos nomes *próprios*/assinaturas de Silviano e de Virginia, não podem ser a origem nem o fim, mas, elementos que desaparecem-reaparecendo simultaneamente. Sendo assim, ainda que Silviano e Virginia apaguem suas assinaturas nos *corpus* literários, compreendo que suas escrevivências homo-biográficas os transpassam indo além do apagamento e avançando o nome *próprio*, que, pelo contrário, é impróprio, por excelência.

PALAVRAS-CHAVE: Silviano Santiago; Virginia Woolf; crítica biográfica; perspectiva comparatista; nome *próprio*.

É a partir da retomada metafórica da figura do escritor (SOUZA, 2011) subsidiada pela crítica biográfica que esta leitura-comparatista-biográfica projeta-se. À vista disso, minhas reflexões endossam um lócus de enunciação epistêmico que prima, essencialmente, por questões pertinentes à vida, isso é, ao *bios* dos sujeitos envolvidos no processo de produção do saber. Esse, por sua vez, constrói-se pela inter-relação entre vida, obra, cultura, sensibilidades, presenças, ausências tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Entendo, portanto, à guisa do intelectual Edgar Cézar Nolasco (2018), que há alma em uma pesquisa, por isso, existem corpos, ontológicos e discursivos, além de grafias que a atravessam subsidiadas por sensibilidades construídas de maneira metafórica no fazer epistemológico, especialmente no endosso de Silviano Santiago e de Virginia Woolf.

Dessa forma, no plano da leitura comparatista ensejada, o objetivo deste trabalho é descortinar reflexões que emergem a partir da ausência, falta ou apagamento do nome *próprio*/assinatura dos narradores do romance *Mil rosas roubadas* de Silviano Santiago e da biografia-romance *Orlando* de Virginia Woolf. Para tal, abalizarei-me na epistemologia crítica biográfica engendrada por Eneida Maria de Souza e Edgar Cézar Nolasco; contudo, ademais a ela, assentarei-me em saberes *outros* que, em sua primazia, não são oriundos dessa perspectiva teórica, mas que podem ser articulados enquanto tal devido à transdisciplinaridade que realizo

ISSN: 2594-6536

a partir do meu lócus epistêmico. Dentre esses saberes, enquadram-se os conceitos que nortearão o debate que se segue, tais como: a escrevivência[20] homo-biográfica, proposta pela intelectual e escritora Conceição Evaristo à luz de sua ancestralidade negra, além do nome *próprio*/assinatura e do traço, pensados e discutidos pelos filósofos Jacques Derrida e Geoffrey Bennington.

A justificativa dessa leitura comparatista se embasa, sobretudo, na inquietação que me causa a falta ou o apagamento do nome *próprio* dos narradores de **Mil rosas roubadas** e **Orlando**, tendo em vista que essas literaturas são explícitas e abertamente autobiográficas por excelência. Diante disso, para dar conta do debate que esse desassossego nominal ecoa em mim, na posição de leitor e crítico biográfico, lançarei mão de articular o debate sobre o/a partir do nome *próprio* e da assinatura tomando-os enquanto traços, facilmente apagáveis (AMARAL, 2000), das escrevivências de Silviano Santiago e de Virginia Woolf nas obras citadas.

Uma possível condição para compreender o apagamento do nome *próprio* e da assinatura tanto do narrador-biógrafo-amigo-sobrevivente homo-biográfico das **Mil rosas roubadas** quanto do narrador conservador de **Orlando** é tomá-los com base no ponto de vista derridiano de traço que é livre, precário, múltiplo de possibilidades, inscrito, desaparecido, presente e, logo, ausente: "Traços que marcam sua presença com uma ausência [...]" (AMARAL, 2000, p. 31). Considerando a leitura como um movimento de assinatura e contra-assinatura, ao me propor a pensar e aquilatar reflexões epistêmicas para o sentimento de inquietação que me assolou, *a priori*, pela condição de leitor das **Mil rosas roubadas** e de **Orlando**, contra-assino duas vezes o romance e a biografia: não só os leio, como produzo sobre e *a partir* deles e é essa abertura do texto que me possibilita a indagação do nome *próprio* e da assinatura enquanto traços de escrevivências latentes de Silviano e Virginia.

A ideia é considerar os dados factuais ou ficcionais como metáforas sem que se suponha algum desvio em relação à "verdade factual" (SOUZA, 2011) empírica. Há, conforme Eneida Maria de Souza assente em **Janelas indiscretas** (2011), uma dicção situada entre a teoria e a ficção que é dada como marca sensível/pessoal de cada crítico (SOUZA, 2011). No bojo dessa visada teórica, minha dupla contra-assinatura no texto de Silviano e de Virginia se explicita como um direito epistêmico-biográfico o qual construí para mim, para ir aonde não posso ir, no impossível, no único modo de ir e vir. Conforme Derrida, em **Salvo o nome** (1995), é "Ir aonde é possível não ir, é já estar lá [...]" (DERRIDA, 1995, p. 63).

Situo-me em uma relação intervalar entre os discursos de Silviano e Virginia cruzando e (trans)passando suas fronteiras de linguagens sem me voltar para nacionalismos chinfrins (NOLASCO, 2010). Projeto-me na direção de estabelecer intervenções e realizar apostas comparatistas-biográficas-fronteiriças respaldadas por uma *paisagem teórica outra* (SOUZA, 2002): isso é, biográfica por excelência. Busco, pelo crivo comparatista entre as literaturas homo-biográficas dos escritores citados, a quebra de paradigmas que possibilite a formatação de novas formas de ver o mundo baseada em existências *outras* extrínsecas às socialmente aceitáveis e/ou esperadas.

[20] Em sua primazia, Conceição Evaristo utiliza a escrevivência para pensar a inter-relação entre o seu próprio *bios* e sua obra, uma vez que a condição de mulher negra fundamenta sua subjetividade. Entretanto, como a própria escritora ressalta, qualquer autor pode ser contaminado por suas subjetividades ao escre(vi)ver. Assim sendo, é a partir desse eixo de contaminação que me valho da escrevivência para teorizar neste texto. Ademais, a preferência pelo uso da escrevivência neste trabalho, e não (auto)ficção e/ou simplesmente (auto)biografia, justifica-se, sobremaneira, pela premissa homo-biográfica imbricada na literatura do escritor mineiro e da inglesa ao narrarem suas relações amorosas com Ezequiel Neves em **Mil rosas roubadas** e com Vita Sackville-West em **Orlando**, respectivamente.

ISSN: 2594-6536

Entendo, então, que é, paradoxalmente, ganhos e das perdas que o gesto criativo se alimenta (SOUZA, 2011), em especial, no que convém a Silviano Santiago em **Mil rosas roubadas** e à Virginia Woolf em **Orlando**. Em Silviano, há um romance das ausências transformadas, pela égide do discurso, em presenças, como no caso da morte de Ezequiel Neves (Zeca), da não conclusão da biografia sobre o narrador, além do apagamento do nome *próprio*/assinatura também do narrador. Já em Virginia, a biografia **Orlando** emerge a partir da falta sustentada pelo fim do relacionamento da escritora com sua amiga e amante Vita Sackville-West – a quem ela dedica **Orlando**: "Para V. Sackville-West" (WOOLF, 2017, p. 05) –, ademais ao, também, apagamento do nome *próprio*/assinatura do narrador-biógrafo que fala de si em terceira pessoa.

Compreendo, também, que esses acontecimentos elaborados por Silviano e por Virginia no nível da ficção inter-relacionam-se com o que Eneida Maria de Souza, em **Crítica cult** (2002) e em **Janelas indiscretas** (2011), intitula de fatos da experiência interpretados como metáforas dialogando com o que denomino nesse texto, ademais a outras características, de escrevivência. Dentre esses fatos, cito a amizade, a morte, o amor, a perda, o luto, a sobrevivência etc. No que concerne à dedicatória de Virginia à Vita, Roland Barthes explicita que é um "[...] episódio de linguagem que acompanha todo presente amoroso, real ou projetado, e ainda mais geralmente, todo gesto, afetivo ou interior, pelo qual o sujeito dedica alguma coisa ao ser amado." (BARTHES, 1988, p. 66). Ademais, o crítico complementa:

> Não posso portanto te dar o que acreditei escrever para você, tenho que me render a esse fato: a dedicatória amorosa é impossível (eu não me contentaria com uma subscrição mundana, fingindo te dedicar uma obra que escapa a nós dois). A operação na qual o outro está envolvido não é uma subscrição. É, mais profundamente, uma inscrição: o outro está inscrito, ele se inscreveu no texto, deixou aí seu rastro múltiplo. Se você fosse apenas aquele(a) a quem foi dedicado esse livro, você não sairia da dura condição do *objeto* (amado) – de deus; mas tua presença no texto, pelo próprio fato de que você é irreconhecível nele, não é a de uma figura analógica, de um fetiche, é a de uma força, que passa, a partir daí, a preocupar. (BARTHES, 1988, p. 69, grifos do autor)

Ainda que Barthes conclame a não possibilidade de dedicatória ao ser amado, Virginia subverte essa lógica presentificando Vita Sackville-West em sua prática escre(vi)vente. Ainda que Vita não fale no gesto metafórico da literatura de **Orlando**, ela inscreve alguma coisa naquela que a deseja (BARTHES, 1988), em suma, um sentimento quase que catastrófico-amoroso. Há, dessa forma, um enlaçar de demasiados eventos e acontecimentos, tomados enquanto metáforas, que regem tanto as vidas (o *bios*) – dado que Zeca e Silviano bem como Virginia e Vita foram, de fato, amigos/amantes na vida real-empírica – quanto suas obras que (con)fundidas (EVARISTO, 2017) corroboram a rede de traços fundamentada e aquilatada ao que estou chamando de escrevivência dos autores Silviano e Virginia.

No que convém a Silviano, o mineiro não abnega, tampouco, mascara a inserção dos dados autobiográficos em sua produção literária. Não só o seu *bios* é mote de criação artística, pois somam-se a ele, as experiências das outras vidas que o atravess(ar)am sejam essas de familiares, de amigos e/ou de amores, tal qual Ezequiel Neves fora. Todavia, essa contaminação pressupõe um processo de estilização em que um discurso é contagiado pelo outro intercambiando-se. Não se busca espelhar a vida na obra, mas estilizar uma e outra metaforizando-as pelo manejo discursivo do escritor enquanto um mentiroso que diz sempre a

ISSN: 2594-6536

verdade (SANTIAGO, 2008). Para Silviano: “Inserir alguma coisa (o discurso autobiográfico) noutra diferente (o discurso ficcional) significa relativizar o poder e os limites de ambas [...] são as margens em constante contaminação” (SANTIAGO, 2008, p. 174).

No plano dessas margens em constante contaminação, também se enquadram Virginia e, por sua vez, **Orlando**. No dia 27 de outubro de 1927, a inglesa escreveu em seu diário: “Estou escrevendo Orlando em parte em um estilo burlesco bastante claro & simples, de modo que as pessoas vão entender cada palavra.” (WOOLF, 1989, p. 150) e continua “Mas o equilíbrio entre realidade e fantasia deve ser acurado. Baseia-se em Vita, Violet, Trefusis, lord Lascelles, Knole etc. Muitíssimos incidentes para registrar.” (WOOLF, 1989, p. 150). Virginia estiliza sua escrevivência homo-biográfica tomando como referencial sua vivência amorosa com Vita, contudo, Orlando é não sendo Vita. Ele/ela é o resultado de um processo metafórico-ficcional de estilização e embaralhamento que constrói uma imagem ainda mais rica da emblemática Vita, avançando-a. Vita mostra seu contentamento com sua *suposta* biografia-romanceada:

> ‘Por enquanto não consigo dizer nada a ser que estou completamente deslumbrada, extasiada, encantada, enfeitiçada. Parece-me o livro mais adorável, mais inteligente, mais rico que já li na minha vida [...] *Sinto-me como uma daquelas figuras de cera numa vitrina, sobre a qual penduram um casaco bordado de pérolas. É como estar sozinha num quarto escuro com uma arca do tesouro cheia de rubis e pepitas de ouro e brocados.* [...] Você inventou uma nova forma de narcisismo e, devo confessar, *estou apaixonada por Orlando*’ (SACKVILLE-WEST *apud* TADEU, 2017, p. 220, grifos meus)

Virginia borra as fronteiras existentes não só entre vida e ficção, mas também entre autoria e narrador-biógrafo, haja vista o anonimato/apagamento do traço desse na narrativa, ainda que saibamos de todo arsenal escrevivente arrolado pela inglesa para construir o perfil da/do **Orlando** à luz de Vita. Imagino, nesse ponto de vista, que se Zeca tivesse a oportunidade de ler **Mil rosas roubadas**, como Vita fez com **Orlando**, ele concordaria com as assertivas expostas, pois também se veria enquanto a figura de cera posta em uma vitrine sobre a qual Silviano pendurou um casaco bordado de pérolas. Como Virginia expõe, **Orlando** confiava apenas em seu elkhound e em uma roseira (WOOLF, 2017); e é ali, naquele jardim, que Silviano rouba as rosas para construir a imagem espectral de Zeca, à semelhança na diferença de Virginia com Vita. Ou, metaforicamente, pode-se dizer que Orlando é quem rouba de Silviano as rosas para criar seu jardim de roseiras.

Virginia e Silviano queriam, de maneira totalmente afetiva e brincalhona, no caso de **Orlando**, dar tudo à Vita (TADEU, 2017) e a Zeca por meio das suas escrevivências intercambiais entre suas vidas e ficções. É justamente o efeito de embaralhamento entre vida (matéria-prima da biografia) e ficção, o ofuscamento (TADEU, 2017), o truque do lançar de dados da literatura que constroem essas *personae* Vita/Zeca enriquecidos pelo olhar amoroso-fiel-infiel daqueles que tanto os amaram. É justamente esse triunfo dos amores homo-biográficos um dos pontos-chave de aproximações e distanciamentos entre ambas as obras: perdas que se aproximam justamente pelo que mais se diferem, pelas mortes e pelos rompimentos que as fundamentam.

Esses intercâmbios biográfico-ficcionais pontuados, a partir da perspectiva de margens que se encontram em constante contaminação, imbricam-se com o conceito de con(fusão) entre escrita e vida ou escrita e vivência postulado pela autora brasileira Conceição Evaristo, dado que: “[...] construir um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita

ISSN: 2594-6536

e vivência. Talvez [...] eu já buscasse construir uma forma de *escrevivência*." (EVARISTO, 2017, p. 09, grifos da autora). Compreendo, dado o exposto, as literaturas de Silviano e Virginia como exercícios de viver e de escre(vi)ver do crédito que foi aberto para si constituído por redes de traços em que os conceitos norteadores desse subtítulo – nome *próprio*/assinatura – estão inseridos. A abertura desse crédito autobiográfico-metafórico-ficcional possibilita que Silviano e Virginia apropriem-se, inconscientemente ou não, da escrevivência como um modo de escrita em que predominam permutas e barganhas entre vida e obra realizadas pela inscrição de corpos, discursivos e ontológicos, que se escre(vi)vem mutuamente em um sujeito entendido, *a priori*, como unívoco; todavia, constituído, metaforicamente, de vários eus em um tempo presente que está sempre se refazendo e se narrando (AMARAL, 2000).

Isso se explicita na abertura do arquivo pessoal-sensível que Silviano realiza em **Mil rosas roubadas** ao apagar seu nome *próprio*/assinatura para que Zeca assumisse a posição de protagonista de seu presente discursivo-desarquiviolítico desde a primeira linha do romance: "Perco meu biógrafo. Ninguém me conheceu melhor que ele." (SANTIAGO, 2014, p. 07). A abertura desse arquivo afetivo também ocorre com Virginia desde a dedicatória à Vita em **Orlando**, pois, desde aquele momento, (de)marca-se o traço/rastro de uma pessoa importante para a história que será narrada. Há, portanto, dois arquivos entrelaçados em minha discussão, um mineiro e um inglês, pelo crivo dos aspectos homo-biográficos e das diferentes ausências que os aquilatam.

À vista disso, concebo que a ausência de Virginia, diferente da de Silviano ocorrida pelo evento da morte de Zeca, dá-se pelo esfriamento de sua relação com Vita o que, em determinado momento, desembocaria no fim do relacionamento amoroso, mas, *pari passu*, no perpetuar de uma amizade para além da vida: "Estou chateada por não ter tido notícias de Vida na correspondência de hoje como na da semana passada, chateada sentimentalmente, & em parte por ser vaidosa" (WOOLF, 1989, p. 140) e continua "Vita voltou; não mudou nada, embora eu ache que nossa relação mude a cada dia." (WOOLF, 1989, p. 140). É, portanto, em 1927, quando o relacionamento de Virginia e Vita já não é mais o mesmo, devido à uma nova paixão de Vita, que se dá a perseguição e a abertura do arquivo sensível de Virginia para iniciar a escrita de **Orlando**, o qual foi, ao mesmo, uma sutil vingança, mas também uma homenagem à mulher que tanto amou.

Dessa feita, compreendo que as escrevivências de Silviano e de Virginia suplementam as supostas faltas que o apagamento dos nomes *próprios*/assinaturas estabelecem a partir de um diálogo ao contrário do explicitado por Derrida, pois, se Silviano e Virginia não se nomeiam/assinam explicitamente como narradores metafóricos, suas escrevivências dão conta de ultrapassar esses supostos nomes *próprios*/assinaturas por meio dos jogos de linguagens autobiográficos/escreviventes que se engajam em suas produções literárias. O triunfo e a queda das histórias homo-biográficas narradas se sobressaem mediante ao apagamento dos narradores de ambos os livros, visto que, do meu ponto de vista de crítico biográfico, uma história de amor/amizade/amância tem muito mais relevância do que a presença ou não de um nome *próprio* enquanto traço, que, por sua vez, é impróprio.

No que concerne ao narrador de **Mil rosas roubadas**, em princípio, esse pode não ter nome *próprio* e não se assinar como Silviano Santiago, contudo, possui um arquivo que dá conta de suplementá-lo naquilo que ele mais faltaria, tal qual o de Virginia. Afinal, **Orlando** expõe, é a vida o tema apropriado para o romancista ou biógrafo (WOOLF, 2017, p. 175) e não a necessidade do nome. Nessa visada, ao invés de se perdurar o nome *próprio*/assinatura, haja vista suas condições de traços apagáveis, prolonga-se uma escrevivência sobrevivente a um amigo-amante-morto que, ainda portadora da ausência de um nome *próprio*/assinatura, possui memórias e, por sua vez, uma história presentificada para narrar algo não apenas seu, mas,

ISSN: 2594-6536

também de Zeca, que contra-assino como leitor e, sobretudo, pela posição de crítico biográfico assumida e delegada por mim.

Segundo Derrida, sempre se pede perdão quando se escreve (DERRIDA, 1996). Por isso, entendo que ambos os escritores pedem perdão aos seus amados ao escre(vi)verem não apenas *sobre* eles, mas, majoritariamente, *a partir* deles permeados pela óptica da ausência e da falta latentes em seus corpos resistentes às feridas amorosas vertidas por seus corações sanguinolentos enamorados. Da mesma maneira que Silviano sobrevive infielmente à morte de seu amigo-biógrafo-amado, Virginia sobrevive, por intermédio da literatura, a não fidelidade do amor homo-biográfico de Vita. Uma passagem de **Orlando** que ilustra essa tentativa de superação e sobrevivência é justamente seu desfecho representado pelo voo do ganso selvagem simbolizando o triunfo do amor homo-biográfico que perdurou até onde foi possível sustentar-se:

> E quando Shelmerdine, agora transformado num belo comandante dos mares, robusto, saudável, alerta, saltou para o chão, por sobre sua cabeça **surgiu um solitário pássaro selvagem. 'É o ganso!', gritou Orlando. 'O ganso selvagem...***'* E soou a duodécima balada da meia noite; duodécima balada da meia-noite de quinta-feira, onde de outubro de mil novecentos e vinte e oito. (WOOLF, 2017, p. 214, grifos meus)

Para Tomaz Tadeu, comentador da obra **Orlando** na edição utilizada nesse trabalho, na esteira do estudioso Hankins, a inicial "V" do nome de ambas as mulheres ilustrava uma forte carga simbólica a qual pressuponha a ideia de um amor sáfico (TADEU, 2017). Nesse sentido, o voo dos gansos selvagens (no manuscrito de **Orlando** esse evento está no plural) caracterizaria uma formação em "V" explicitando, de maneira simbólica, o triunfo do amor homo-biográfico de **Orlando** sobreposto ao amor heterossexual deslindado pelo casamento de Orlando com Shelmerdine. Diante disso, entendo que o encerramento de **Orlando**, a carta de amor à Vita, implica justamente essa leitura literário-metafórica *woolfiana* de pedir perdão a si mesma por se entregar tanto para alguém que não correspondeu à altura seus sentimentos e sua total entrega. Virginia, sob intermédio da voz do narrador-biógrafo anônimo, expõe: "Das mãos do amor ele [Orlando] sofrera as torturas dos condenados ao inferno." (WOOLF, 2017, p. 55).

Nesse sentido, entrevejo que a relação amorosa/afetiva entre Virginia e Vita, a qual desembocaria em uma tentativa de (auto)perdão de Virginia, já se delineava há um ano antes da publicação da biografia **Orlando**. Essa informação, ainda que recalcada como demonstra o fragmento a seguir, pode ser recuperada pela carta de Vita endereçada ao marido Harold Nicolson "Por favor, não pense que a) Eu me apaixonarei por Virginia b) Virginia se apaixonará por mim." (SACKVILLE-WEST *apud* CURTIS, 2005, p. 181). Naquele momento, "[...] o relacionamento entre elas era baseado principalmente em companheirismo, e numa profunda afeição." (CURTIS, 2005, p. 182). Para a biógrafa Alexandra Lemasson, **Orlando** é: "[...] uma carta de amor a [sic.] Vita, cuja existência tumultuada a romancista sente prazer em transpor. Virginia multiplica os registros e as atividades [...]" (LEMASSON, 2011, p. 47).

Virginia (sobre)viveu, portanto, do triunfo à queda amorosa com Vita Sackville-West, a qual, ressalvadas todas as celeumas, originou **Orlando**, bem como o que Silviano escre(vi)veu com/a partir de Zeca deu existência às **Mil rosas roubadas** que hoje, pela posição de crítico biográfico que ocupo, usurpo para mim. Dessa forma, voltando meu olhar para as *Mil rosas roubadas*, compreendo que Silviano (tenta) se retira(r) da cena discursivo-literária ao apagar seu nome *próprio*/assinatura abrindo brecha para uma interpretação que explicite um modo de (con)viver com a melancolia por sobreviver à morte de Zeca.

ISSN: 2594-6536

Nesse ínterim, para Martin Heidegger, "Falamos mesmo quando não deixamos soar nenhuma palavra." (HEIDEGGER, 2015, 07). Desse modo, ainda que Silviano e Virginia, tomados pela *dor da perda enquanto uma articulação do rasgo e do dilaceramento* de si (HEIDEGGER, 2015), tentem se reservar discursivo-literariamente em **Mil rosas roubadas** e em **Orlando** apagando seus nomes *próprios*/assinaturas, suas escrevivências escoltadas pela morte de Zeca e pelo rompimento com Vita se impõem como o próprio nome, pois gritam mesmo no silêncio. Para Derrida, *a morte é o nome* (DERRIDA, 1995). À vista disso, vou além: a morte não apenas é o nome, mas o fenômeno que, metaforicamente, rouba as mil rosas de Silviano colaborando com o apagamento dos traços que constituem o nome *próprio*/assinatura do escritor mineiro. Ainda nessa perspectiva da morte como nome, é ela, também, que rouba o nome de Virginia enquanto narradora-biógrafa de **Orlando**/Vita, dado que dar fim à uma relação amorosa de uma vida é também uma forma de morrer.

Sob a égide do pensamento derridiano que compreende a vida como um traço, soma-se a reflexão de que só há traços, *pois todo traço é sempre traço de um outro traço* (BENNINGTON, 1996). Esses, encadeados, formam uma *rede de traços* a partir da correlação entre linguagem, mundo e experiência que fomenta o delinear de escrevivências por meio das práticas de inscrições e desaparições mútuas. Nesse viés, os elementos que as constituem, como o nome *próprio*/assinatura, não se fundamentam exclusivamente naquilo que é presente, mas também, no que se apaga e, por consequência, ausenta-se (BENNINGTON, 1996).

Diante disso, ressalta-se que os traços: "[...] não produzem portanto o espaço da sua inscrição senão dando-se o período de sua desaparição. [...] são constituídos pela dupla força de repetição e de desaparição, de legibilidade e ilegibilidade." (DERRIDA, 2014, p. 331). Assim, em **Mil rosas roubadas** e em **Orlando**, há um traço de nome *próprio*/assinatura que assina a capa do romance por Silviano Santiago e da biografia por Virginia Woolf; todavia, isso se apaga nos corpos das narrativas biográfico-ficcionais devido à desestabilização das presenças e das ausências instaurada pelos traços. Interpretar o nome *próprio*/assinatura contidos na capa do livro como uma possibilidade de inter-relação entre vida/obra e autor/narrador dá-se tanto pelo crédito autobiográfico escrevivente aberto pelos escritores quanto pela epistemologia crítica biográfica que me respaldo para estabelecer tais pontes metafóricas.

É preciso dar conta da escrita como traço sobrevivendo ao presente (DERRIDA, 2014), posto que ele se apaga por *um só golpe* (AMARAL, 2000). O traço é a própria desaparição de si em razão de se constituir pela própria ameaça de sua desaparição irremediável (DERRIDA, 2014). Consequentemente, entendo que não é possível que um traço seja indestrutível, pois a possibilidade de desaparição é um dos elementos que o compõe enquanto tal. Uma rede de traços pressupõe elementos que aparecem-desaparecem mutuamente fundamentando presenças nas supostas ausências – a questão do nome *próprio*/assinatura em **Mil rosas roubadas** e em **Orlando**, por exemplo. Portanto, se o traço é facilmente apagável e suscetível à desaparição, como confiar na estabilidade do nome dito *próprio*/na assinatura tendo em vista suas dimensões na qualidade de traços de uma escrevivência, indago-me.

Assim, para que, de fato, o nome fosse próprio, haveria de existir apenas um único nome próprio e não demasiados nomes *próprios* (BENNINGTON, 1996) perpassados pela ideia de traços apagáveis. O nome próprio, segundo Bennington (1996), deveria contemplar a passagem segura entre linguagem e mundo já que indicaria um indivíduo concreto e sem ambiguidades. Todavia, o sistema da língua aquilata-se em formatações de diferenças e de traços que descaracterizam essa possível "segurança" do nome próprio. Desse modo, o que intitulamos de nome *próprio* já é impróprio por excelência, pois apaga o próprio prometido, para Derrida, "– Salvo o nome que não nomeia nada que afirma [...]" (DERRIDA, 1995, p. 37).

ISSN: 2594-6536

A presença ou não do nome *próprio*/assinatura dos narradores de **Mil rosas roubadas** e **Orlando** não prejudica as narrativas levando em consideração que as escrevivências de Silviano e Virginia ultrapassam tal apagamento. Perduram-se histórias de amor/amizade/amância, biográfico-ficcionais, de sobrevivência a alguém que se am(ou/a). O que emerge desse evento são questionamentos sobre as possíveis razões, como as que venho tecendo nesse trabalho, que levaram Silviano e Virginia a adotarem tal prática julgando pelo caráter altamente autobiográfico que suas produções literárias sempre contiveram como um *modus operandi* de escre(vi)ver.

O nome *próprio* despropria, desapropria, expropria (BENNINGTON, 1996) e sua falta enquanto traço convoca não exclusivamente uma ausência, mas um olhar *outro* para a narrativa que se delineia. A princípio, é ali onde Silviano e Virginia mais perderiam ao afastarem-se e apagarem-se em virtude da tentativa de perdão às sobrevivências pós-Zeca e pós-Vita onde se presentificam as ausências estabelecendo um ganho biográfico-literário nas escrevivência das rosas e do enamoramento roubados pela morte, não só física (Zeca), mas, também, metafórica (Vita). Escre(vi)ver é um jogo que, dentre suas regras, encontram-se *repetições, ausências, riscos de perdas, mortes*, lembranças e esquecimentos.

Posto isso, e por fim, as diversas possibilidades de interpretações e conceituações propiciadas pela leitura como uma relação de assinatura/contra-assinatura (BENNINGTON, 1996) permitem-me avançar a discussão teórico-epistêmica nas obras discutidas invertendo suas lógicas das ausências as presentificando em presenças. Para mim, a falta dos nomes *próprios* e as não assinaturas de Silviano e Virginia enquanto narradores é o que, de fato, caracteriza seus nomes. O apagamento dos nomes *próprios* e das assinaturas é, nessa perspectiva, os (próprios) nomes *próprios* e as (próprias) assinaturas de Silviano Santiago e de Virginia Woolf inscritos em escrevivências compostas por traços e sobreviventes de maneira infiel ao ardor da morte, empírica ou metafórica, de quem se amou tanto no nível da vida quanto da obra/ficção deslindadas por ausências, faltas e apagamentos.

Referências

AMARAL, Adriana Cörner Lopes do. Sobre a memória em Jacques Derrida. In: GLENADEL, Paula; NASCIMENTO, Evando (org.). **Em torno de Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p. 31-43.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

BENNINGTON, Geoffrey. Derridabase. In: DERRIDA, Jacques; BENNINGTON, Geoffrey. **Jacques Derrida**. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996, p. 11-218.

CURTIS, Vanessa. **As mulheres de Virginia Woolf.** Tradução de Tuca Magalhães. São Paulo: A Girafa Editora, 2005.

DERRIDA, Jacques Derrida. **Salvo o nome**. Tradução de Nícia Adan Bonete. Campinas: Papirus, 1995.

DERRIDA, Jacques. Circonfissão. In: DERRIDA, Jacques; BENNINGTON, Geoffrey. **Jacques Derrida**. Tradução de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996, p. 11-218.

DERRIDA, Jacques. Freud e a cena da escritura. In: JACQUES, Derrida. **A escritura e a diferença.** Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014, p. 289-338.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. 2015. Disponível em: <https://www.docero.com.br/doc/en550>. Acesso em: 20 out. 2020.
LEMASSON, Alexandra. **Virginia Woolf**. Tradução de Ilana Heinberg. Porto Alegre: L&PM, 2011.
NOLASCO, Edgar Cézar. Políticas da crítica biográfica. In: **Cadernos De Estudos Culturais**: crítica biográfica. v. 2, n. 4. Campo Grande: Editora UFMS, 2010, p. 35-50.
NOLASCO, Edgar. Comparativismo cultural hoje, 2010. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/251/255>. Acesso em: 05 set. 2019.
SANTIAGO, Silviano. Meditações sobre o ofício de criar. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1450>. Acesso em: 20 out. 2020.
SANTIAGO, Silviano. **Mil rosas roubadas**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
SOUZA, Eneida Maria de. **Janelas indiscretas**: ensaios de crítica biográfica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
TADEU, Tomaz. Notas. In: WOOLF, Virginia. **Orlando**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 219-259.
WOOLF, Virginia. **Os diários de Virginia Woolf**: seleção e tradução de José Antonio Arantes. Tradução de José Antonio Arantes. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
WOOLF, Virginia. **Orlando**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ISSN: 2594-6536

LATINIDADE CRÍTICO-CONCEITUAL: CAMINHOS PARA (DES)BRITANIZAR NOS ENTRE-LUGARES LATINO-AMERICANOS

Fábio do Vale (UFMS/NECC)

RESUMO: Este trabalho tem como pressuposto conceitual compreender a alarmante – ainda apreciada – epistemologia moderna, logo, eurocêntrica na indumentária latino-americana. Desde o sul latino até a parte norte da América Latina no desfecho territorial mexicano, encontra-se a lisura apreciativa dos basilares conceitos de criticidade oriunda das propostas lapidadas pelos berços conceitual-europeus. A dispositiva dos entre-lugares ora epistemológicos, ora limítrofe-geográficos pela crítica biográfica fronteiriça, grassa e versa na profusão dessa tensão pela ainda prematura identidade epistemológica latino-americana que nos converge para o endosso da sensibilidade enunciativa majoritariamente moderna. Embora a academia latino-americana seja indubitavelmente mais jovem, dadas às devidas proporções históricas, a postura conceitual latina tem sido a busca por uma resposta epistêmica valorada por Walter Mignolo. Pelas oriundas colonizações eurocêntricas, a América Latina cumpre – até os dias de hoje – esse papel reverberado, ou seja, de se enunciar pelos eixos-epistemológicos sua criticidade acadêmica. Nesse preciso sentido, propomos neste trabalho (des)britanizar, ou seja, compreender – embora ainda predominante – porque os basilares eurocêntricos têm sido minorados à medida que criticidade acadêmica dos críticos latino-americanos tem buscado maneiras *outras* de se qualificar a visada conceitual do lugar de onde se enuncia. Essa libertação do endosso eurocêntrico tem sido vislumbrada por Enrique Dussel como uma necessidade de se validar a cultura latina para com o seu povo, o que preconiza a tensão discutível deste trabalho para se compreender, epistemologicamente, os meandros dessas modificações em plena contemporaneidade cuja ancoragem dar-se-á pela descolonização, assim, apresentando caminhos para enaltecermos nossa genuína latinidade demonstrando nossa resistência ao eurocentrismo crítico e singularizado.
PALAVRAS-CHAVE: crítica biográfica fronteiriça; (des)britanizar; resistência; latinidade.

> Sustento que o conceito de decolonização epistêmica e, mais amplamente, os conceitos de decolonização do ser, do poder e do saber adicionam precisões importantes para entender as formas de conhecimento com um caráter decolonizador. A saber: pretendo identificar e esclarecer as bases de uma prática transdisciplinar decolonial (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 76).

> La transformación decolonial es imprescindible si vamos a dejar de pensar en la «modernidad» como un objetivo para verla como una construcción europea de la historia a favor de los intereses de Europa. El diálogo sólo se iniciará cuando la «modernidad» sea decolonizada y despojada de su mítica marcha hacia el futuro. Yo no defiendo ni los «despotismos» de Oriente ni los de Occidente; quiero dar a entender que el «diálogo» se iniciará cuando deje de imponerse el «monólogo» de una única civilización, la occidental (MIGNOLO, 2005, p. 24).

Neste trabalho proponho a partir da minha criticidade latino-americana, que interpassa por uma transformação epistemológica, o arrolar dos meus/nossos fomentos críticos por

atravessamentos que nos alcunham perifericamente. Nesse bojo epistêmico, coadunando as minhas sensibilidades crítico-científicas que emergem da fronteira-Sul (NOLASCO, 2015, p. 57), logo do Brasil, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em meu espaço acadêmico discernido no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens nível doutorado, sob a orientação do professor, escritor e crítico literário Edgar Cézar Nolasco, pela UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que enuncio meu corpo-presente amoderno, ou seja, descolonial, portanto, que busca (des)britanizar (NOLASCO; VALE, 2020, p. 1084) a criticidade moderna que nos circunda cultural e epistemologicamente até as vivências hodiernas aqui na América Latina (MIGNOLO, 2005, p. 114).

Quando proponho caminhos para que (des)britanizemos os entre-lugares (MEDEIROS, 2020, p. 1043) latino-americanos, vislumbro que não (des)pensaremos uma criticidade sobre este espaço a qual habito – América Latina – mas, sobretudo, a partir deste lócus o que notabiliza uma criticidade promovida pelas minhas *experivivências* (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 90), ou seja, minhas questões de vida – *bios* – que (des)medem minha enunciação para contrapor ritos eurocêntricos que insistem que conduzir nossas epistemologias latino-americanas cuja indumentária não nos representa por não dar contar desse pleito que pode se discernir a partir do espaço de fala, logo, do meu espaço de enunciação.

A epistemologia moderna (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 91) – eurocêntrica – cumpre um papel cartesiano ditador-cultural o que nos faz erigir por uma fala despudorada do encaixamento engessado e fossilizado dessa mesa de alimento universal, ou melhor, que pretende ser universal. O que pontuamos aqui neste trabalho resvala, sobremaneira, a perspectiva de que o eurocentrismo tentou – colonialmente – engendrar em minha/nossa América Latina (MEDEIROS, 2020, p. 1036) uma postura sistematiza de uma epistemologia que não observava as circunstâncias as quais esses corpos-sensíveis estavam inseridos, mas apenas o corpo como indivíduo-motriz, chave para aferições sobre o objeto de análise, ou melhor, sendo sobre o espaço de análise.

Aqui não estamos cumprindo qualquer forma-maneira de análise antropológica nem muito menos filosófica, mas sim, uma desenvoltura crítico-epistemológica a partir das impressões que me circundam na condição de latino-americano, brasileiro e otimista ao diálogo Sul-Sul entre *mis hermanos y yo/nosotros en nuestra América Latina* (MIGNOLO, 2005, p. 61) para me afastar da modernidade que busca ser totalitária como referencial epistemológico único:

> Como nos últimos 200 anos a Modernidade é geograficamente identificada com o norte e o centro da Europa, e esta discussão tomou lugar no sul da Europa e em suas colônias, a relevância da mesma se mantém em grande medida invisibilizada nas discussões sobre Modernidade. Em síntese, esta problemática é considerada parte dos estudos coloniais, mas não parte da teorização da Modernidade ou da Europa. Contudo, se o consideramos – como se deve considerá-lo – como parte fundamental da episteme europeia, as consequências são profundas e muito esclarecedoras, pois isto nos permite ver como a Modernidade tem tomado como tarefa tão central a civilização, entendidas como expansão e fortalecimento da linha secular, e o colonialismo, a escravidão racial, a naturalização e hierarquização das diferenças humanas, entendida como expressão da linha de diferenças ontológicas. Isto aponta para o fato de que a atitude liberal moderna é muito restritiva ao enfocar somente o "fato do pluralismo", quando a

ISSN: 2594-6536

> Modernidade mesma produz o "fato da colonialidade" ou desumanização moderno-colonial como veremos mais à frente (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 83).

Pensar a ideia de América Latina se dá pela sistêmica decisão descolonial. No excerto disposto, caminhamos primariamente para se reconhecer o quão danoso passar a ser pensar a ideia de uma América Latina (MIGNOLO, 2005, p. 156) se nossos basilares epistêmicos forem sistematizados por ancoragens modernas, por isso, a decolonialidade nos mune para que nossas teorizações sejam, por necessidade, discutidas e produzidas sobre e a partir da América Latina (QUIJANO, 2005, p. 117), vez que, caso a ideia dessa pátria grande – latino-americana – seja apreciada com as criticidades moderno-cartesianas, estaremos à mercê de uma (re)projeção colonial, o que muito me apraz dizer que não buscamos angariar essa modalidade crítica, mas sim, uma discussão que roce os nossos corpos-epistemológicos para que, dessas sensibilidades, emerja a tão requerida latinidade (NOLASCO; VALE, 2020, p. 1095) que possa a vir nos representar crítico-culturalmente.

Os entre-lugares latino-americanos devem, portando, serem representados pelo crítico latino (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 93), visto que, os corpos desses se configuram em uma tensão crítico-sinestésica correspondente à ideia genuína do pensar latino-americano. Como pesquisador periférico – por estar e pensar com e a partir do Brasil – cuja sensibilidade que me interpela vagueia entre-fronteiras-latinas que considero ser exequível para pensar a América Latina em que, primariamente, se percebe que a modernidade – em seu rito estagnante – não consegue contrapor/representar a nossa face crítico-sinestésica por não viverem aqui, por não pensarem daqui e, principalmente, por não enunciarem daqui. O conceito – (des)britanizar – apreciado em nossos últimos trabalhos vem à guisa dessa resposta epistêmica (MIGNOLO, 2008, p. 291), descolonizando a habitual ancoragem moderna nos entre-lugares latino-americanos.

Nesse ínterim, revestido de indumentária latina, proponho uma libertação crítico-epistemológica em que os valores a vogue da minha/nossa criticidade estejam postos à mesa das nossas impressões latinas, das verves-cênicas que nos atravessam, para que assim, em condição *sine qua non*, possamos erigir para um pensar idealizador da minha/nossa América Latina (MIGNOLO, 2005, p. 69) que ainda – perifericamente – caminha com basilar cadavérico com vestes eurocêntricas não permitindo que nossas valorações – latinas – sejam disseminadas entre críticos, estagnando nossa criticidade por um papel libertador (DUSSEL, 2016, p. 69) que aqui defendemos estabelecer. Nessa esteira epistemológica (des)pensamos o plano crítico-moderno para enunciarmos pelas condições que nos atravessam, logo, pela crítica biográfica fronteiriça (NOLASCO, 2015, p. 55).

Como pesquisador latino-americano circunscrito na correspondência do meu doutorado em estudos de linguagens, compreendo que a face crítico-libertadora passa a qualificar nossa linguagem crítico-emancipatória. Por vezes, pesquisadores latinos buscaram – erroneamente – ancoragens em críticos não latinos para justificar as nossas leituras culturais, o que, pecaminosamente, fez com que essas apreciações se mantivessem a modernidade alimentada em um espaço – lócus – que não se alimenta, nem muito menos avança por esses meandros epistemológicos eurocêntricos.

Nesse prisma crítico-científico compreendo que desburocratizar, ou seja, pensar descolonialmente passa a ser rito-obrigatório para uma enunciação que busco angariar em pressupostos coesos, sensíveis, genuínos para se pensar a ideia de uma América Latina (MIGNOLO, 2005, p. 82) correspondente por ela mesma. Assim e por isso mesmo, penso, por ancoragem amoderna, ou seja, não eurocêntrica (QUIJANO, 2005, p. 118) que a ideia da nossa

latinidade deve ser circunscrita a partir das nossas teorias para que as nossas teorizações sejam validadas no que me refiro à modalidade sensível de se poder enunciar a partir e sobre de onde se vive, logo, por endosso sistêmico do biolócus latino-americano.

A crítica biográfica fronteiriça (NOLASCO, 2015, p. 60) nos persuade para esse diálogo emancipatório. O que presumo transferir a todos neste trabalho é que a minha criticidade, erigida do meu constructo corpo-fronteiriço de brasileiro, residente no estado do Pantanal, Mato Grosso do Sul, estado limítrofe com os países-irmãos Paraguai e Bolívia, possa vir de encontro-exemplificador de que a modernidade muito teceu e aferiu impressões sobre os objetos-corpus apreciados na academia. O que proponho é que pensar a ideia de América Latina esteja alicerçado no bojo do falar sobre, mas principalmente a partir da América Latina (MIGNOLO, 2008, p. 308) descolonizando as posições de marionetes-inflexíveis que nos induziram – secularmente – por convenções eurocêntricas, não nos permitindo contribuir para a idealização de uma América Latina epistemologicamente liberta para se produzir criticidades sem idealizar a crítica eurocêntrica, mas uma perspectiva descolonial:

> Así como la teología de la liberación, rnanifestada desde la perspectiva de teólogos «latinos» disidentes, contribuyó a la concienciación en el siglo XX, a conciencia crítica y la liberación (decolonización) serán el aporte de los autores que han sido excluidos de la idea eurocéntrica de «latinidad» (MIGNOLO, 2005, p. 123).

Meu doutorado em estudo de linguagens pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – desenvolvido no núcleo de pesquisa NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – permite e me leva à compreensão do ideal latino-americano por matizes crítico-culturais fronteiriças. Para discernir sobre e a partir dos meus estudos de linguagens na América Latina precisamos compreender a amplitude epistemológica da palavra *linguagem*. Antes face à explanação sobre as diretrizes presumidas do vocábulo *linguagem* entrevejo ser necessário, através da minha condição de professor, escritor e pesquisador latino-americano – tecer alguns recortes acerca da estrutura dos estudos teóricos empíricos do nosso programa de pós-graduação, com o fito de esclarecer o nosso ponto de partida epistemológico e, sincrética(mente) cultural.

Nesse intento, explanar os basilares que alicerçam minha fala, a mim é proporcionado o processo notório e crítico de se (des)britanizar o nosso *modus operandi* acadêmico, ou seja, a projeção do olhar acadêmico pós-colonial. Meu doutorado em estudos de linguagens valora uma (re)visão crítica, proporcionando – sob a condução do meu orientador – uma visão científica concatenada à premissa humanística, logo, crítico-sinestésica de todos os processos que nos atravessam para que tenhamos endosso em nossa contribuição científica interna – nacional – e externamente latino-americana. Eis a condição básica para um ideal, saber de onde se pensa para, a partir desse lócus, enunciar com propriedade sensível-científica.

Em meus últimos recortes, conduzi você leitor, sobre a importância de se compreender o porquê dos estudos de linguagens que me levou a esta discussão crítico-cultural latino-americana. Os basilares para um pesquisador descolonial devem ser denotados por ferramentas indispensáveis, sendo elas: pesquisa – investigação – reconhecimento e valoração do biolócus para, a partir dele e com ele promover a sua enunciação. Sem essa tríade científica, o pesquisador pode – nos entre-lugares latino-americanos – não proporcionar sua contribuição genuinamente para o ideal de América Latina (MIGNOLO, 2005, p. 95), visto que, caso essas perspectivas não sejam postas à mesa sensível-crítico-epistemológica do meu/seu biolócus, esse pesquisador estará fadado ao bojo estagnante moderno (MALDONADO-TORRES, 2016, p.

ISSN: 2594-6536

77) que não nos abaliza para promover a nossa criticidade latina e que, pelo contraponto acadêmico, interrompe essa leitura científica do nosso bojo enunciativo erigido unicamente da América Latina.

Avaliando etimologicamente a palavra *linguagem* – que o muito caracteriza o nosso fazer científico – nos deparamos com a seguinte apreciação: o vocábulo-substantivo feminino "*linguagem*" provém do morfema e radical basilar "*língua*", coadunado ao afixo latino sufixal "*agem*" por influência histórica do vocábulo *lenguatge.* Ao apreciarmos a palavra "*linguagem*" pelo viés etimológico, nossa investigação acadêmica – o fazer científico – vai ao encontro da justificativa do termo "estudos de linguagens", o que considero ser necessário para chegarmos à contextualização que nos leva ao entendimento dos estudos de linguagens neste trabalho. Nesse preciso sentido, em sua derivação latino-francesa, o sufixo "*agem*" reverbera a leitura de algo que exprime a ideia de ação ou resultado de/da ação, ainda também, situação que há, ou seja, uma figura que demonstra/demonstrará resultado.

Ainda que o estudo de linguagens compreenda também as questões literária e linguística, desvendamos neste trabalho a esfinge da abrangência de que, o estudo de linguagens também abarca e está em consonância com a ideia de que através de uma ação – científica neste caso – obteremos resultados, assim sendo, um produto que resulta, agregado ao radical "*língua*", a compreensão acadêmica de que *estudos de linguagens* são mecanismos estudantis investigatórios que, além dos cernes literário e linguístico, permite-nos depreender – através da investigação acadêmica – aspectos comunicativo-sociais, abarcando a esfera acadêmico-epistemológica que estamos propondo aqui, cujo cerne deste trabalho científico busca esclarecer, no toque crítico-sinestésico da perspícua necessidade de enaltecermos a nossa latinidade crítico-conceitual, os caminhos epistemológicos para se (des)britanizar a partir e sobre a América Latina em nossos entre corpos e lugares latino-americanos.

Aliançados por esses pressupostos cultural e científico digo que os caminhos para se (des)britanizar, ou seja, descolonizar a nossa América Latina passam a ser abertos. Nesse diálogo epistemológico, logo, investigativo que proponho aqui, busco valorar o simples, mas relevante atributo à nomenclatura *latinidade*. Esse referido vocábulo não apenas representa a nossa identidade, - latino-americana – (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 77), mas para mim passa a ser um conceito amoderno, ou seja, não eurocêntrico. O predito conceito – vocábulo – ainda tem sido pouco trabalhado o que demonstra ainda o alarmante – equivocado – consumo epistêmico-moderno nos entre-lugares latino-americanos.

A partir das discussões supracitadas passo agora a sugerir – após os liames sabatinados e elucidados – que sem a apreciação e tomada de partida do biolócus (NOLASCO, 2015, p. 59) com as conceptualizações que fizemos até este ensejo, compreendo que se dessa forma-maneira não for feito, continuar-se-á a falar sobre, não atingindo a propriedade do enunciar a partir e sobre os objetos, *bios* e *loci* que se pretende propor quaisquer criticidades. Isso não significa que considero ser errado e não coerente aferir impressões sobre outras situações/questões críticas de espaços que não habito. Reitero que isso pode ser feito, mas não se terá a propriedade do falar a partir de, mas apenas, do rito costumeiro do falar sobre.

Abro agora parte desta científica discussão, fronteiriça, periférica, marginal e latina para exemplificar originalidades que tenho discernido nos meus estudos de linguagens no doutorado em prol da minha/nossa liberdade crítico-epistemológica que represente a nossa latinidade. Há pouco me referi ao NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados que promove pesquisas pela a partir e com a UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul a qual cumpro meu doutorado em estudos de linguagens, sob a orientação do professor, escritor e crítico literário Edgar Cézar Nolasco.

ISSN: 2594-6536

Pensar descolonialmente está atravessado pela crítica biográfica fronteiriça, ou seja, a enunciação crítica a partir das margens, valoração plena e contínua do meu/seu biolócus que se encontra nesse espaço-fronteiriço. A lume dessa explanação que venho realizando, passo a exemplificar os referenciais de um plano descolonial a partir da valoração e aplicabilidade engendrada do meu/nosso biolócus e, sobretudo, dos atravessamentos que incutidos estão em nossos corpos.

Nossas *experivivências* rubricam o nosso ponto de enunciação. Nesse prisma investigativo, nosso corpo-fronteiriço passa a ser identificado e qualificado por semblantes-epistêmicos que demonstram nossa capacidade crítica – científica – promovendo aferições que nos roçam as vicissitudes do referencial amoderno das nossas enunciações latino-americanas, ou seja, nossa criticidade por ancoragem (des)britanizada por entre *loci* (MEDEIROS, 2020, p. 1039) marginais em minha/nossa América Latina. Em nosso núcleo de pesquisa na UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi estabelecido em 2009 – após condução sugestiva – pelo nosso orientador, professor doutor Edgar Cézar Nolasco o logo do referido núcleo de pesquisa universitário. O logo contempla a folha da mandioca, raiz nativa das Américas – sobretudo, América do Sul – cultivada e bastante consumida pelos indígenas historicamente fazendo parte hoje da culinária mundial.

Trago-lhes, portando, mais um exemplo do referencial epistemológico que diverge ao rito moderno (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 86), mas sim descolonial. Desde 2009 o NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados da UFMS tem enunciado ao valorar o biolócus geográfico-cultural, elegendo a natividade da folha mandioca para representar o nosso núcleo de pesquisa pelo pleito justificativo-acadêmico de promover as nossas enunciações. A eleição da folha da mandioca para representar o NECC vai de encontro com o pressuposto descolonial, pois, poderia ser eleita a folha de bordo, estampada na bandeira do Canadá o que pontualmente sabemos que esse gesto seria leviano, pois, a folha de bordo, embora bastante bonita, é nativa da região norte da América, logo, emerge de um lócus que não é o meu.

Quando pensamos descolonialmente com endosso amoderno e ainda valoramos o nosso biolócus, começamos a transitar pelos entre-lugares latino-americanos com desvelo acadêmico, logo, permitindo que o nosso corpo epistemológico enuncie sobre e a partir do que sentimos, vivemos e projetamos. Com esse descortinar científico não desprezamos o crítico não latino que enuncia a partir do biolócus também não latino-americano, mas entendemos que as teorias desses críticos – por não emergirem do mesmo espaço que enunciamos – não ancoram as nossas sensibilidades, assim, conseguindo limitadamente apenas falar sobre o que não almejamos nessa enseada crítico-biográfica fronteiriça.

Neste espaço fronteiriço epistemológico o qual enuncio da capital do Pantanal, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, estado-fronteira com Bolívia e Paraguai, circunscrevo sobre e a partir das minhas *experivivências* por este corpo que beija em solo latino-americano, e busca grassar também deste – lócus – espaço, os matizes que me arrolam em meus estudos de linguagens, cujas ações resultantes das minhas expectativas apresentam categorizações descoloniais, não por dor aos *recuerdos* coloniais, mas por necessidade de se (des)britanizar as nossas teorias e teorizações na América Latina.

Nesse contexto epistemológico, ao elegermos a folha da mandioca (NOLASCO, 2009, p. 10) para representar o NECC, valoramos culturalmente essa raiz comestível, bem como, fomentamos a indicativa do pensar sobre e a partir de, e não apenas mover criticidades para falar sofre. Concatenando cultura local e o ensejo científico-acadêmico fora edificado esse logo:

ISSN: 2594-6536



Figura 01 – Fonte: NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados UFMS

A América Latina (MIGNOLO, 2005, p. 149) necessita de produção acadêmica cujos estudos de linguagens estejam alicerçados em epistemologias que vislumbrem o biolócus, pois, caso assim não seja feito pelo pesquisador também através do diálogo Sul-Sul (DUSSEL, 2016, p. 52), não se poderá falar de criticidade que seja consonante à minha/nossa latinidade, vez que, ainda estará paramentado aos convencionais processos de teorização eurocêntrica no desvelar acadêmico.

Ao toque crítico-sinestésico da minha pesquisa para se (des)britanizar a América Latina proponho que se deve pensar a transdisciplinaridade a vogue do bem necessário em busca incansável de uma cultura genuinamente latino-americana, ou seja, a enunciação dos corpos-latinos para se angariar e disseminar o nosso diálogo Sul-Sul, condição *sine qua non* para que se erija a nossa latinidade sem as vestes eurocêntricas que tanto nos assolam, requerendo de nós então, pesquisadores latino-americanos, um olhar transdisciplinar:

> Estou definindo transdisciplinaridade decolonial como orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude. Esta atitude e este projeto são parte do que podemos chamar de consciência decolonial (decolonial consciousness), em contraposição à consciência moderna (modern consciousness). (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 93).

Conduzir uma pesquisa por matizes crítico-descoloniais é trabalhar com a ideia de que metodologicamente enunciamos por questões de vida – *bios* – do(s) espaço(s) que habitamos – em meu caso, a exterioridade – e com esses contextos dos entre-lugares latino-americanos, ou seja, de transeunte homem fronteira que sou, qualificamos os processos atitudinais ancorados no excerto predisposto. A eleição para ancoragem descolonial não se imbrica por questões metódicas, mas por questões atitudinais que versam meus/nossos saberes-experienciados em/por condições *bio*geográficas (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 94) que me/nos encontramos.

Por esses meandros, passa a ser fulcral que o pesquisador brasileiro que busca sua latinidade reconheça que, para enunciar sobre e a partir dela, precisa antes mesmo buscar a sua brasilidade. Liberto de convenções eurocêntricas, mas, sobremaneira, aliançado por/com os próprios basilares epistêmicos para, então, ao (des)britanizar as vestes eurocêntricas que nos foram postas colonialmente. Encontrar-se com sua brasilidade – caso sendo no Brasil – e assim, emergir criticamente com e a partir da minha/nossa América Latina (MEDEIROS, 2020, p. 1042), caminho crítico-epistemológico que vislumbro ser também uma questão de atitude, contrapondo métodos cartesianos perfazendo a minha ideia de (MIGNOLO, 2005, p. 208) América Latina.

Eis, portanto, neste trabalho, sugestivas – disposições – necessárias para (des)britanizarmos os entre-lugares latino-americanos em situação alguma abominando a cultura eurocêntrica, mas dessa forma-maneira, entendendo que produzir ciência nos entremeios culturais, falar a partir, com e sobre do espaço – lócus – de onde se enuncia, personificará com criticidade genuína, as impressões epistemológicas de uma abordagem que não apenas afere problematizações, mas a conceitua/qualifica por liberdade sensível-epistêmica

ISSN: 2594-6536

de quem enuncia por condicional-ancoragem através do seu biolócus e, sobremaneira, das suas experivivências latinas.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, M. A. O corpo das artes (cênicas) latinas ainda é razão e emoção! In: **Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas**, 2019, Campinas, SP. Anais do Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas. Campinas, SP: Publicação Eletrônica, 2019. v. 4. p. 1-13.

DUSSEL, E. Transmodernidade e Interculturalidade (Interpretação desde a Filosofia da Libertação). In: FORNET-BETANCOURT, R. (Orgs.). **Interculturalidade**: críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. p. 159-208.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Janeiro/Abril 2016.

MEDEIROS, P. H. A. A emergência de um pensamento outro: entre-corpos-lugares de re-existências da/na América Latina. In: **IX Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Diferença, Democracia e Resistência**, 2020, Campo Grande. Anais do 9 Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Diferença, Democracia e Resistência. Campo Grande: UCDB, 2020. v. 09. p. 1034-1045.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MIGNOLO, Walter **D. La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa (2005).

NOLASCO, Edgar Cézar; VALE, Fábio do. América Latina: ancoragem epistemológico-descolonial por entre resistências que emergem da fronteira sul. In: **IX Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Diferença, Democracia e Resistência**, 2020, Campo Grande. Anais do 9 Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Diferença, Democracia e Resistência. Campo Grande: UCDB, 2020. v. 09. p. 1084-1095.

NOLASCO, Edgar Cézar. Crítica biográfica fronteiriça (Brasil\Paraguai\Bolívia). In: **Cadernos De Estudos Culturais**: Brasil\Paraguai\Bolívia. Campo Grande-MS: Editora UFMS, v.7, n.14, jul.\dez. 2015. P. 47-63.

NOLASCO, Edgar Cézar. Bugres subalternus. In: **Cadernos De Estudos Culturais**: estudos culturais. Campo Grande, MS, v.1, n.1, p. 9-16, 2009.

QUIJANO, A (a). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América. In: LANDER, E. (Org). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2005.

ISSN: 2594-6536

A MEMÓRIA COMO GUERRA: AS RUÍNAS DA GUERRA COLONIAL PORTUGUESA EM ANTÓNIO LOBO ANTUNES E EM JOÃO DE MELO

Karol Sousa Bernardes (UFLA)

RESUMO: A Guerra Colonial portuguesa é um período marcado por silenciamentos, que foram intensificados pela censura do Estado Novo em Portugal. Nesse sentido, o cenário real das colônias em África, com os massacres e violências decorrentes da guerra, não era de conhecimento da maioria dos portugueses e, mesmo após o término do regime salazarista e com a conquista da independência das colônias africanas, esse contexto, em um primeiro momento, ainda foi pouco explorado pela historiografia. Com base nesses fatores, a literatura se apresenta como um espaço de retomada de diferentes aspectos que envolvem a Guerra Colonial, sendo, com isso, um meio de resistência contra os apagamentos de memórias individuais e coletivas decorrentes dela. Assim, pretende-se, neste trabalho, a partir de uma perspectiva interdisciplinar entre Literatura e História, analisar como as obras **Os cus de Judas** (2010), de António Lobo Antunes, e **Autópsia de um mar de ruínas** (1984), de João de Melo, representam, sob o olhar de guerrilheiros que foram para a guerra, os horrores e traumas decorrentes desse período. Além disso, propõe-se investigar o caráter memorialístico de ambos os romances, considerando que o próprio ato de rememorar esse contexto se caracteriza como uma guerra interior e dolorosa. Busca-se explorar também como os discursos do regime salazarista, que reafirmavam a grandiosidade da pátria portuguesa, podem ser confrontados ao se considerar a realidade que os guerrilheiros vivenciaram, repleta de dificuldades e misérias. Para as análises, serão os considerados, dentre outros, os estudos de Maurice Halbwachs (2003) e de Márcio Seligmann-Silva (2008).
PALAVRAS-CHAVE: Guerra Colonial; Memória; Silenciamento.

Traumas da guerra colonial portuguesa e literatura

As narrativas referentes à Guerra Colonial portuguesa, após o 25 de abril de 1974, ganham um lugar privilegiado na literatura desse período, segundo Margarida Calafate Ribeiro (1998). Esse fator é decorrente do fim do Estado Novo em Portugal e, consequentemente, da censura instituída nesse período, que, durante os anos do regime, de acordo com Roberta Franco (2019), "atuou fortemente na política do medo, eliminando do espaço da metrópole suas reais condições, concentrando nas mãos do governo os destinos do povo, manipulando as consciências" (FRANCO, 2019, p. 65). Essa manipulação e silenciamento, ainda conforme a autora, não se deram somente em relação às reais condições de Portugal, mas também no que ocorria nas então colônias em África. Nesse sentido, há, no que se refere à Guerra Colonial, um "trabalho de identificação dos restos" (FRANCO, 2019, p. 65), marcado "por um longo processo de recuperação de vozes" (FRANCO, 2019, p. 65).

Esse movimento de confronto em relação aos silenciamentos impostos pelo Estado Novo português não ocorreu de forma simples. Márcio Seligmann-Silva (2007) expõe que havia, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, uma quase impossibilidade de se passar pelo processo de luto da Guerra Colonial. De acordo com o autor, após a Revolução dos Cravos em 1974, "não havia mais espaço oficial ou não-oficial para se representar esta guerra e seus horrores" (SELIGMANN-SILVA, 2007, p. 205), visto que "não poderia haver o consolo de se ter lutado em nome de uma causa justa e tampouco havia lugar para uma memória heroica, já que a causa era imoral, a guerra foi perdida e o que ficou foi apenas a devastação em ambos os

ISSN: 2594-6536

lados do front" (SELIGMANN-SILVA, 2007, p. 205). Somado a isso, a perda das colônias africanas demarcava também o fim do "Império" português e "reconhecer a derrota [...] significava reconstruir o mito sobre o qual se baseou toda a história do país" (FRANCO, 2019, p. 60). Essa concepção de Portugal como um país colonizador era parte da identidade da nação, o que dificultava ainda mais o enfrentamento desse período pós-25 de abril.

Após mais de quarenta anos de regime, muitas questões, antes reprimidas pelo salazarismo, passam a ser consideradas pela literatura, como os traumas decorrentes da Guerra Colonial. Essas narrativas, então, expõem cenários e acontecimentos que foram, muitas vezes, desconsiderados pela história oficial. Nesse sentido, as obras **Os cus de Judas** (2010), de António Lobo Antunes, e **Autópsia de um mar de ruínas** (1984), de João de Melo, possibilitam explorar diferentes perspectivas sobre esse contexto. O primeiro livro apresenta um narrador que atuou como médico na Guerra Colonial em Angola e há uma intercalação entre memórias sobre esse período e sua infância e juventude. A narrativa é constituída de forma densa, e expressa, em muitos momentos, a impotência do narrador frente à guerra, bem como a angústia e as dificuldades de se estar nela. A segunda obra apresenta perspectivas tanto dos guerrilheiros portugueses quanto dos africanos, sendo os capítulos alternados pelos diferentes narradores. Nesse romance, há o sentimento de revolta em relação à guerra e os sofrimentos vivenciados nesse cenário. Desse modo, ambos os livros revelam as ruínas e o ambiente traumático da Guerra, como já se pode identificar nos títulos deles.

Margarida Calafate Ribeiro (2003) aponta que o ambiente de guerra é marcado por rupturas físicas, psicológicas e sociais e essa concepção é retratada na voz do narrador de **Os cus de Judas**: "Quem veio aqui não consegue voltar o mesmo" (ANTUNES, 2010, p. 123). Essa fragmentação pode ser observada a partir da precariedade que a guerra causava: "Queixavam-se da seborreia, dos piolhos e das bostelas, queriam ser tosquiados rente, como as ovelhas no Verão, para enfrentar assim a humidade dos trópicos [...]" (MELO, 1984, p. 44) e:

> [...] tudo aquilo, a tensão, a falta de comida decente, os alojamentos precários, a água que os filtros transformavam numa papa de papel cavalinho indigesta, o gigantesco, inacreditável absurdo da guerra, me fazia sentir na atmosfera irreal, flutuante e insólita, que encontrei mais tarde nos hospitais psiquiátricos, ilhas de desesperada miséria [...]. (ANTUNES, 2010, p. 49).

Esse ambiente "absurdo" fazia os guerrilheiros questionarem qual a finalidade da guerra e o que estavam a fazer ali. Os dias pareciam infindáveis e a morte os rondava. Havia os companheiros que morriam nos ataques e essas perdas, além de outros fatores, geravam nos sobreviventes o que Márcio Seligmann-Silva (2000) denomina como a "cisão do eu". Segundo ele, é como se o trauma fosse tão intenso que, eventualmente, apagaria as memórias que antecederam ao acontecimento perturbador:

> O cadáver do soldado Amaral observava o circo e devia pensar que o mundo se enchera já de tudo o que não servia para nada. [...]. Ouvi perfeitamente o meu grito, o grito das minhas pernas enroladas no seu corpo, e detive-me apenas um instante a observar a sua testa com um tiro [...]. A estranha morte repetia-se assim: da parte da frente, quase não se dava por ela [...]. Porém, do lado detrás, ao centro da nuca do soldado Amaral, uma cratera com ovos abrira tudo: esguichavam bolas de sangue, miolos vomitados, rolos de cabelo misturados com

ISSN: 2594-6536

> esquírolas e lascas de couro, *e então eu soube que estava no mais horrível momento e que toda a memória da minha vida tinha entretanto desaparecido*. (MELO, 1984, p. 117, grifos do autor).

Havia também um outro tipo de morte, mais lenta e angustiante, marcada pela espera do dia em que os guerrilheiros poderiam sair daquela guerra. Assim, há uma fragmentação psicológica e que compreende o enlouquecimento, o cansaço e a solidão deles: "Sofriam porém de uma insónia sem explicação, porque, apesar de mortos de cansaço e tendo essa fadiga mortal no olhar, enlouqueciam lentamente e ao comprido das suas noites infinitas" (MELO, 1984, p, 38) e:

> Aí, durante um ano, morremos não a morte da guerra, que nos despovoa de repente a cabeça num estrondo fulminante, e deixa em torno de si um deserto desarticulado de gemidos e uma confusão de pânico e de tiros, mas a lenta, aflita, torturante agonia da espera, a espera dos meses, a espera das minas na picada, a espera do paludismo, a espera do cada vez mais improvável regresso, com a família e os amigos no aeroporto ou no cais. (ANTUNES, 2010, p. 129).

É válido considerar, com base nas análises dos aspectos traumáticos da guerra, que a literatura abre espaço para que questões referentes a esse contexto sejam discutidas de forma mais ampla, sobre a perspectiva de quem as vivenciou, narrando, desse modo, de "diversas formas o processo de dilaceração e de transformação do ser individual e colectivo [...]" (RIBEIRO, 1998, p. 148). Margarida Calafate Ribeiro (1998) também aponta que essa literatura possui uma função de denúncia da guerra e de seus horrores, como uma forma de alerta para que esse período não seja esquecido.

Memórias de guerra

As obras **Os cus de Judas** (2010) e **Autópsia de um mar de ruínas** (1984) são constituídas de memórias de guerra. A forma fragmentada em que elas são apresentadas pode ser compreendida como o movimento de rememoração do passado no presente. Nesses romances, os narradores guerrilheiros que vivenciaram são obrigados, assim como os que realmente escaparam da guerra, a se defrontarem com os horrores desse período, em uma luta constante entre lembrar e esquecer. A partir disso, pode-se considerar que a rememoração é um retorno aos traumas, ao mesmo tempo que se relaciona a uma forma de superação deles. Assim, lembrar é uma "tarefa árdua e ambígua, pois envolve tanto um confronto constante com a catástrofe, com a ferida aberta pelo trauma – e, portanto, envolve a resistência e a superação da negação –, como também visa a um consolo nunca totalmente alcançável" (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 52).

Os acontecimentos de guerra são tão traumáticos a ponto de ser quase impossível a narração deles, visto que há uma imensa dificuldade de voltar àquele espaço e transpor em palavras todo o sofrimento vivenciado. Walter Benjamin (1987) aponta que, após a Primeira Guerra Mundial, os combatentes voltavam mudos, "pobres em experiência comunicável" (BENJAMIN, 1987, p. 198). Esse silêncio já se iniciava nos próprios campos de batalha, nos quais havia uma dificuldade de comunicação entre os combatentes: "Cada um conversava sozinho porque ninguém conseguia conversar com ninguém" (ANTUNES, 2010, p. 58). O que os unia era o desejo de sobreviver: "o desejo comum de não morrer constituía, percebe, a única

fraternidade possível, eu não quero morrer, tu não queres morrer, ele não quer morrer, nós não queremos morrer, vós não quereis morrer, eles não querem morrer" (ANTUNES, 2010, p. 60) e "Quando se está na guerra, a gente mata ou morre" (MELO, 1984, p. 143).

Há, na memória, como expõe Jeanne Marie Gagnebin (2006), uma tensão entre presença e ausência, "presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente" (GAGNEBIN, 2006, p. 44). Nesse sentido, esse passado traumático constantemente retorna ao presente através das memórias: "[...] *me pergunto às vezes se a guerra acabou de facto ou continua ainda*, algures em mim, com os seus nojentos odores de suor, de sua pólvora, e de sangue, os seus corpos desarticulados, os seus caixões que me aguardam" (ANTUNES, 2010, p. 161, grifos do autor). À vista disso, o indizível encontra lugar na literatura, de forma que "[...] do ponto de vista do testemunho ela passa a ser vista como indissociável da vida, a saber, como tendo um compromisso com o real" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 71). Assim, é possível observar nas obras de Lobo Antunes e de João de Melo o compromisso com esse real, que, nestes casos, é o contexto de guerra. Essas narrativas apresentam, portanto, um cenário mais amplo sobre o que foi vivenciado, expondo as situações insuportáveis de violência:

> Ela, a guerra, envolvera-me todo, presente e ausente, imprecisa e concreta, pois tornara-se impossível definir os contornos da paisagem surda que ardia à minha volta. Corpos em tocha e outros vultos irreais continuavam a sair do capim, mas só os últimos traziam a catana na mão para decapitar as vítimas. Por isso, devo ter morrido bastante depois, uma vez que pude assistir às eutanásias e ouvir os gemidos desconhecidos. Recordo somente que tive de tapar os ouvidos com as mãos, para não ter de perceber que aqueles gritos clamavam por mim e só por mim; [...] tudo estava tão confuso e sem natureza, tudo tão entre o esquecimento e a morte, que eu próprio não sei em que momento deixei de viver. (MELO, 1984, p. 247).

Essa experiência de emboscada e de morte vivenciada pelo soldado Renato em **Autópsia de um mar de ruínas** (1984) parte de uma perspectiva individual, mas que faz parte da memória coletiva da maioria dos combatentes da Guerra Colonial, bem como as fragmentações das quais expõe Margarida Calafate Ribeiro (2003), já citadas anteriormente. Segundo ela, a censura, que atuou fortemente no período do Estado Novo, impossibilitou a investigação jornalística sobre a guerra. Dessa forma, Ribeiro (2003) aponta que as narrativas referentes a esse contexto foram escritas quase exclusivamente por autores que realmente participaram da guerra e isso condicionou e uniformizou as perspectivas sobre ela.

Essa noção de "padronização" das narrativas pode ser entendida como uma forma negativa, uma vez que outras visões são menos exploradas, como, por exemplo, a das mulheres e a das crianças na guerra. Entretanto, é preciso ressaltar que, ao se ter combatentes como autores de uma literatura de guerra, há uma ampliação na noção do que foi esse período, o que não havia durante o Estado Novo, de modo que essas narrativas contribuem para o preenchimento de muitas lacunas sobre o contexto. Somado a isso, essas obras são uma forma de confrontar a negação e o esquecimento do que foi a Guerra Colonial, como ressalta Gagnebin (2006), e também são uma luta "contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente)" (GAGNEBIN, 2006, p. 47).

ISSN: 2594-6536

Testemunhos de guerra

As obras testemunhais, segundo Márcio Seligmann-Silva (2007), são caracterizadas, dentre outros aspectos, por apresentarem uma narrativa em primeira pessoa, a fragmentação temporal e a retomada constante de imagens da memória traumática. Todos esses pontos podem ser identificados em **Os cus de Judas** (2010) e em **Autópsia de um mar de ruínas** (1984). À vista disso, por meio dos testemunhos, ainda conforme o autor, procura-se "a *libertação* da cena traumática. [...] libertação significa luta pela sobrevivência, pelo ver-se livre do passado e por liberar esse passado da sua terrível presença e literalidade" (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 90). Por mais que seja árduo e, em muitos casos, quase impossível, essa busca pela libertação reflete na necessidade de narrar: "Escute. Olhe para mim e escute, preciso tanto que me escute" (ANTUNES, 2010, p. 57). Assim, ao dizer sobre os acontecimentos traumáticos, busca-se amenizar um pouco o peso que as lembranças deles trazem.

Para que uma pessoa consiga falar sobre seus sofrimentos, assim como aponta Michael Pollak (1989), ela necessita encontrar uma escuta. Em **Os cus de Judas** (2010) e em **Autópsia de um mar de ruínas** (1984), os leitores se tornam os ouvintes da narração dos acontecimentos traumáticos da guerra. Entretanto, é válido ressaltar que a posição de escuta não é fácil, mas necessária:

> Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 57).

Além de os narradores relatarem os horrores que vivenciaram na guerra, eles também expressam a revolta que possuem em relação a ela. Com base nisso, ambos os romances podem ser compreendidos como uma forma de crítica tanto da Guerra Colonial quanto do Estado Novo português: "Os fascistas fizeram grandes erros em África, percebe, grandes e estúpidos erros em África, porque o fascismo felizmente é estúpido, suficientemente estúpido e cruel [...]" (ANTUNES, 2010, p. 159). O regime salazarista se baseou em uma perspectiva mítica de Portugal e buscava, como indica Fernando Rosas (2018), "reeducar" os portugueses a partir dos discursos favoráveis ao Estado Novo. Para isso, o regime se sustenta naquilo que o historiador entende como "mitos ideológicos fundadores" (ROSAS, 2018, p. 323). Dentre eles, pode-se destacar o *mito imperial*, que reforça a missão colonizadora do país, presente no Acto Colonial de 1930. Essa noção influencia na mitificação das Forças Armadas portuguesas:

> Com uma opinião pública desinformada e controlada, distante dos problemas africanos, mas educada numa "mística imperial", foi possível ao regime adicionar à tradicional mitificação da acção colonizadora portuguesa a mitificação das próprias Forças Armadas e da sua acção, a que não faltava apoio efectivo da Igreja, legitimando assim a posição de Salazar, celebrizada na frase – "Para Angola rapidamente e em força" – e, com ela, a inevitabilidade do conflito armado. (RIBEIRO, 2003, p. 24).

ISSN: 2594-6536

Por causa da censura, as informações reais do que acontecia nas colônias africanas não chegavam a Portugal, de forma que a maioria da população não tinha consciência dos horrores dela. Nesse sentido, muitos guerrilheiros, ao se depararem com a realidade da guerra, perceberam que os discursos propagados pelo regime não condiziam com o verdadeiro cenário que se apresentava nas colônias e muitos começaram a sentir revolta, mas sem conseguirem protestar:

> Éramos peixes, percebe, peixes mudos em aquários de pano e de metal, simultaneamente ferozes e mansos, treinados para morrer sem protestos nos caixões da tropa, nos fecharem a maçarico lá dentro, nos cobrirem com a Bandeira Nacional e nos reenviarem para a Europa no porão dos navios, de medalha de identificação na boca no intuito de nos impedir a veleidade de um berro de revolta. (ANTUNES, 2010, p. 99).

Assim, além de haver um silenciamento sobre a guerra devido a todos os traumas causados por ela, em que o sofrimento se apresenta, muitas vezes, como indizível, existia também uma tentativa de calar aqueles que lá estavam: "Havia em lugar visível, na parede em frente da porta, uma inscrição em letras garrafais à qual muita gente apontava o dedo para obrigar a mudar de conversa e dizia 'É PROIBIDO DIZER QUE HÁ GUERRA'" (MELO, 1984, p. 46). Somado a isso, os combatentes, ao se encontrarem nesse cenário de mortes, violências e misérias, começam a se questionar o porquê de ela estar acontecendo, em uma interrogação constante:

> A pátria tinha-o enganado nas suas razões: como podia ela merecer alguma crença numa noite assim, às três da manhã, quando os colonos dormiam saciados de mulher? Já nenhuma insónia podia perturbar o sono dos colonos do Norte, enquanto ele, furriel Borges, sentado na terra dos negros escravizados pelos colonos, perguntava para si: *porquê esta guerra?* Perguntas há cujo som contraria as leis naturais da criação e ficam para sempre em claro no espírito de um homem. (MELO, 1984, p. 23, grifos do autor).

Com base nas análises realizadas, é possível observar que o testemunho da Guerra Colonial permeia as obras de Lobo Antunes e de João de Melo e representa os silenciamentos sofridos pelos combatentes, tanto resultantes dos traumas quanto do regime salazarista. Além disso, as obras contribuem no entendimento de muitas questões lacunares referentes ao contexto e, nesse sentido, é válido ressaltar a colocação de Maurice Halbwachs (2003), de que "recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós" (HALBWACHS, 2003, p. 29). Tendo em vista esses aspectos, é na narração dos acontecimentos, como aponta Ribeiro (1998), que se pode entender a dimensão individual e coletiva das próprias experiências, como, por exemplo, as dificuldades e os traumas enfrentados na guerra. Assim, pode-se fazer uma autópsia desse mar de ruínas que foi esse contexto e que se encontrava nos "cus de Judas", isto é, um ambiente em que ninguém gostaria de estar.

ISSN: 2594-6536

Considerações finais

O Estado Novo, durante mais de quarenta anos, buscou silenciar todas as situações e os discursos que não fossem favoráveis a ele. Assim, abrir espaço para se falar sobre a Guerra Colonial e revelar todo o horror que ela apresentava não era uma opção a ser considerada. As pessoas que foram para os campos de batalha sofreram diversos silenciamentos, de forma a se criar grandes lacunas na história oficial sobre a realidade da guerra e a motivação de se manter as colônias – e, com isso, a identidade do "Império" português – a todo custo. Para isso, não eram levadas em conta quantas pessoas morreriam no processo ou quantos traumas seriam instituídos na vida daqueles que tiveram que enfrentar esse ambiente de diferentes mortes e fraturas. Além disso, assim como aponta Seligmann-Silva (2008), "o trauma é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 69). Mesmo que os guerrilheiros tenham saído da guerra, ela permanece na vida deles por meio das lembranças, que insistem em retornar ao presente. Nesse sentido, a memória deles também seria uma espécie de guerra interior e dolorosa.

A literatura pós-25 de abril se mostra, assim, como um dos primeiros espaços para se narrar sobre a Guerra Colonial após o final do Estado Novo português, em uma tentativa de se começar a expor o que foi esse período de imposições ideológicas e de ruínas. As obras selecionadas para esse *corpus* de análise – **Os cus de Judas** (2010) e **Autópsia de um mar de ruínas** (1984) – são constituídas por diferentes memórias e testemunhos e apresentam diversos pontos de vista sobre o período, sobretudo dos guerrilheiros. É válido ressaltar o ambiente de miséria que eles apresentam, a brutalidade das cenas de combate e da narração das emboscadas e das mortes, como uma forma de denúncia do que foi vivenciado. Além disso, os combatentes demonstravam revolta em relação à guerra e aos seus mandantes, mas não sentiam que esse sentimento teria espaço para ser ouvido. Dessa forma, os leitores assumem o papel de escuta acerca da guerra e esse movimento de possibilidade de narração pode ser entendido como um modo de se lutar contra o esquecimento e o silenciamento da Guerra Colonial, buscando, com isso, a não repetição de um período tão difícil e traumático.

Referências

ANTUNES, António Lobo. **Os cus de Judas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FRANCO, Roberta Guimarães. **Memórias em trânsito**: deslocamentos distópicos em três romances pós-coloniais. São Paulo: Alameda, 2019.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

MELO, João de. **Autópsia de um mar de ruínas**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1984.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RIBEIRO, Margarida Calafate. Uma História de Regressos: Império, Guerra Colonial e Pós-Colonialismo. Coimbra: **Oficina do CES**, v. 188, p. 1-40, 2003.

RIBEIRO, Margarida. Percursos africanos: a Guerra Colonial na Literatura Pós-25 de Abril. **Portuguese Literary & Cultural Studies**, n. 1, p. 125-152, 1998.

ROSAS, Fernando. **Salazar e o poder**. A arte de saber durar. Lisboa: Tinta da China, 2018.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A história como trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, p. 73-98, 2000.
SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, Memória, Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Narrar o trauma**: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.
SELIGMANN-SILVA, Márcio. Repensando o campo literário a partir do Testemunho: Um percurso de Ésquilo a Lobo Antunes. In: **Estudios Portugueses**. Salamanca: Revista de Filología Portuguesa, n. 7, p. 185-212, 2007.

ISSN: 2594-6536

AS PROTAGONISTAS INEPTAS DE ALBERTO MORAVIA

Sérgio Gabriel Muknicka (UNESP)

RESUMO: Sabe-se que Alberto Moravia procurou sondar a psiquê feminina ao longo de grande parte de sua produção. Em vista disso, esta comunicação tem como tema a personagem feminina em contos de Moravia. Objetiva-se destacar a intelectualidade das protagonistas nos contos "Il complesso di Elettra", "L'altra faccia della luna", e "Una donna piuttosto comune" compilados na coletânea *Boh* publicada em 1976. Para isso, aproximamos essas protagonistas dos intelectuais ineptos: Zeno Cosini de **A consciência de Zeno** e Vitangelo Moscarda de **Um, nenhum, cem mil**. Nessas narrativas moravianas, as protagonistas narram em primeira pessoa, são abastadas e têm maneirismos muito teatrais. Essas protagonistas usam a palavra para relatar suas amargas histórias, pois debatem-se até o derradeiro instante para tentar compreender, enfrentar e elaborar os acontecimentos que narram. Apesar de seus esforços, tudo é reduzido a uma visão apática e desencantada da realidade. O discurso cínico e distante que expõe as nevroses dessas mulheres de papel serve, pois, para demonstrar que uma possível solução moraviana para a existência seria a forja de uma acerba consciência crítica. Acerca dos subtemas relevantes para a constituição de traços dessa intelectualidade feminina, podem ser citadas a loucura, a violência, a morte e a revolta por meio da prostituição, do crime, do sexo e das drogas. Como base teórica, utilizamos **La donna nella narrativa di A. Moravia** (1964) de Lilia Crocenzi, **Alberto Moravia scrittore di racconti** (2007) de Valentina Mascaretti e Punti sulle opere femminili di Moravia (2015) de Mizue Shibata.
PALAVRAS-CHAVE: Literatura italiana; narrativa; Alberto Moravia.

A lassidão da mulher moraviana

Destaca-se da grande produção ficcional de Alberto Moravia para esta exposição o volume de contos **Boh** de 1976 que, juntamente aos livros **Il paradiso** de 1970 e **Un'altra vita** de 1973, totalizam noventa e cinco contos com narradoras autodiegéticas. Esses contos foram publicados, primeiramente, no **Corriere della sera** a partir da segunda metade dos anos sessenta. De acordo com Mizue Shibata (2015, p. 113), os trinta e quatro primeiros na coletânea **Il paradiso**, trinta e um no volume **Un'altra vita** e os últimos trinta em **Boh**, volume do qual selecionamos os contos "Il complesso di Elettra", "L'altra faccia della luna", "Boh", "Una donna piuttosto comune" e "Piazza della psicanalisi".

Tais narrativas trazem, cada uma a seu modo, a questão da lassitude do indivíduo frente à realidade vivida. Isto é, frente a escolhas, as protagonistas mostram-se completamente ineptas, ou, como a protagonista do conto "L'altra faccia della luna" descreve-se, "descolada" da realidade. Nesses contos, as protagonistas debatem-se até o último momento para tentar lidar com as situações que narram. Ao fim, todavia, elas assumem uma postura apática e fria. São protagonistas que se assemelham a autômatos desengonçados diante dos breves acontecimentos contados. Como assevera Shibata (2015, p. 113), o que assola todas as protagonistas, sejam elas abastadas ou pobres, é a constante "crise de identidade". O crítico (SHIBATA, 2015, p. 114) confirma ainda que elas, por sua vez, "[...] não apontam um novo ideal a ser seguido, capaz de substituir o velho; assim se sentem perdidas e alienadas em seu próprio ambiente familiar e na

ISSN: 2594-6536

sociedade."[21] Nas três coletâneas, veem-se mulheres que (mesmo em busca de uma comunicação mais profunda consigo mesmas e com o mundo) se debatem até o último instante para conseguirem somente uma centelha de lucidez em suas realidades ficcionais. No livro de entrevistas **Le roi est nu** (1979), o escritor romano (MORAVIA, 1979, p. 199, tradução nossa) afirma que a mulher:

> [...] tem [...] uma atividade mental hiperdesenvolvida que, frequentemente, é acompanhada de uma neurose. E como não seria neurótica já que, tomando consciência de seu lugar como mulher, de sua situação no mundo, ela percebe que é impotente? Tive então a ideia de reunir minhas três coletâneas sobre as mulheres em uma só que se chamaria *A consciência impotente*.[22]

A partir da afirmação de Moravia, Mizue Shibata (2015, p. 114-115) constrói sua tese baseada no conceito de "impotência" da consciência. Frisa-se que essa "impotência" diante de ações concretas a fim de que o herói mude seu destino é um expediente narrativo constante na literatura italiana do século XX.

Sérgio Mauro (2010, p. 14) afirma que o distanciamento crítico acerca do grande desenvolvimento tecnológico na virada do século XIX para o XX fez com que alguns escritores compusessem "[...] personagens 'desajustadas' ou 'ineptas' [...] por meio de anti-heróis que retrataram o desajuste do intelectual de formação humanista ou artística literária." Essas personagens desajustadas constituirão os grandes intelectuais dos romances de autores de peso do cânone italiano como Italo Svevo, Luigi Pirandello e Italo Calvino.

Alberto Moravia, contudo, também partilha dessa mesma seara, visto que desenvolverá protagonistas homens, artistas e falhados em romances de maior fôlego como **L'amore coniugale** de 1949 e La noia de 1960. Nos contos da década de setenta, entretanto, acreditamos que as protagonistas assumem, por meio da tomada dessa "consciência impotente", um estatuto de intelectuais ineptas.

Acerca do conceito de intelectual, utilizamos o ensaio "Norberto Bobbio: a missão do douto revisitada" do livro **A passo de caranguejo** de Umberto Eco (2005). Nele, Eco propõe o par "trabalho intelectual" (para as pessoas que se utilizam do intelecto para desempenhar qualquer tarefa) e "função intelectual" (para aqueles que, por meio da invenção e da criatividade, concebem algo novo).

Dessa forma, ele demonstra que a "função intelectual" não parte nem pertence, portanto, a uma suposta classe intelectualizada. Eco (2005) compreende criatividade enquanto "atividade criativa" que nada mais é do que a produção de algo novo que, uma vez abarcado por uma comunidade, possa ser aceito, deglutido e ressignificado. Vale destacar para essa análise que a "função intelectual", para o crítico, não se dissocia nunca nem do momento de crítica nem da autocrítica em si.

Logo, podemos afirmar que muitas protagonistas moravianas do decênio de setenta apresentam-se como intelectuais. Em primeiro lugar, porque se descrevem sempre belas, mas

[21] "[…] non fanno riferimento a nuovo ideale di donna da seguire, capace di sostituire quello vecchio; così si sentono smarrite e estraniate nel loro stesso ambiente familiare e nella società."

[22] "[…] la femme a évolué pour devenir très intellectuelle. Elle a même, quelquefois, une activité mentale hyperdéveloppée qui, souvent, s'accompagne d'une névrose. Et comment ne serait-elle pas névrosée puisqu'en prenant conscience de ses difficultés de femme, de sa situation dans le monde, elle réalise qu'elle est impuissante? J'avais d'ailleurs eu l'intention de réunir mes trois recueils de nouvelles sur les femmes en un seul qui se serait appelé La conscience impuissante."

ISSN: 2594-6536

com alguma imperfeição incômoda e repentina – à moda de Vitangelo Moscarda de **Uno, nessuno centomila** de Pirandello; em segundo lugar, as narradoras, todas autodiegéticas, podem ser interpretadas como intelectuais ineptas, pois o momento de crítica e autocrítica aparece constantemente nos contos.

À guisa de exemplo, veja-se o conto "Venduta e comprata", de **Il paradiso**, no qual a protagonista, uma mulher casada e incessantemente traída pelo marido, percebe-se uma compradora compulsiva de roupas íntimas. Não conseguindo comprar roupas aos domingos, ela decide se passar por uma prostituta, pois acredita que, vendendo o próprio corpo, aplacaria a tristeza que sente por ser traída e ainda amar o marido. A prostituição, contudo, nunca se dá, pois, no momento crucial, ela finge um mal-estar, assusta o cliente e, assim, essa narradora resigna-se com esse ritual.

Ademais, o excerto abaixo faz referência a quando a narradora começa a se dar contar de sua compulsão por compras e percebe mutações físicas em seu próprio corpo:

> Aconteceu-me um dia de olhar-me no espelho de uma loja e fiquei surpresa e quase assustada com a mudança ocorrida no meu rosto: sou morena e magra, mas tenho, ou melhor, tinha um rosto oval regular, isto é, sem visíveis desproporções entre a parte superior e a inferior. Pois bem, agora a parte inferior do meu rosto parecia delgada e magra. A boca parecia mais larga, o nariz mais longo. E os olhos, sem dúvida, haviam-me "comido" a cara de grandes fizeram-se enormes, com uma expressão que nunca me lembrava de ter tido: cúpida, ávida, voraz. (MORAVIA, 1976, p. 127).

Uma tônica constante nos contos é que as protagonistas, conforme a necessidade de dinheiro ou ascensão social é suprida, mudam de aspecto do ponto de vista físico e também psicológico. A crítica Stefanelli (2004, p. 13), como exemplo, menciona o conto "La cosa più terribile della vita", do livro **Boh**, e assevera que nessa narrativa "[...] a transformação deste doutor Jekyll feminino realiza-se, justamente, diante do espelho por meio de um autorretrato em movimento [...]".[23]

Vejamos o trecho ao qual Stefanelli se refere: "Sou uma mulher que vive só e é muito bonita. Pareceria uma situação ideal e, no entanto, não é. A beleza que é um mero requisito profissional na minha profissão de comissária de bordo, assim que desço do céu a terra, **parece mudar de caráter e função**." (MORAVIA, 2008, p. 120, tradução nossa, negrito nosso). Entretanto, nesse conto, o mais interessante é como a protagonista utiliza sua beleza:

> A bordo, é um instrumento de precisão, do qual faço um uso regulado pelas normas da companhia; em terra, por não sei qual alquimia **obscuramente ligada ao fato de que não sou casada**, torna-se uma mercadoria que posso até não pôr à venda, mas que não por isso cessa de sê-lo, tanto para mim quanto para os homens que se aproximam de mim. (MORAVIA, 2008, p. 120, negrito nosso).

Stefanelli (2004, p. 13, tradução nossa) afirma que esse retrato em movimento se parece mais com um efeito cinematográfico especial. A técnica narrativa descrita pela estudiosa como

[23] "la trasformazione di questo dottor Jekyll al femminile si realizza appunto di fronte allo specchio attraverso un autoritratto in movimento [...]".

ISSN: 2594-6536

"câmera em movimento" não é nada mais que a focalizão interna, majoritariamente fixa, a que Cudini (2013, p. 15) chamou de "câmera às costas".

Ainda que as protagonistas dos contos descrevam-se com absoluta antipatia por si mesmas, "ao ponto de evidenciar impiedosamente no próprio autorretrato os lugares comuns de uma feminilidade negativa" (STEFANELLI, 2004, p. 15), o destino dos personagens masculinos não é tão díspar, pois eles também aparecem objetificados, vazios, desprezados e desprezíveis aos olhos das mulheres desses três volumes. Como o marido da narradora do conto "Regina d'Egitto" de **Boh**, ela o trata deferencialmente. Contudo, quando não o tem por perto, chama-o de "propritário do teto". Vejamos o trecho de um diálogo entre a narradora e o marido. Pode-se, abaixo, comprovar a negatividade com que a crítica costuma descrever o olhar de Moravia para a mulher:

> Sou mulher eu também e conheço as mulheres e sei lhe dizer que não há uma, uma só, que não seja falsa, mentirosa, traidora, infiel e insincera. Só que, vista da parte das mulheres, essa falsidade delas desaparece, toma um outro nome [...] o nome é imaginação, independência, poder, liberdade, aventura, vida e por aí vai. (MORAVIA, 1976, p. 327, tradução nossa).

Assertivamente, Stefanelli (2004) afirma que não se pode considerar Moravia um feminista, como já salientado por Crocenzi (1964), apesar de ter sido esse um dos chavões publicitários na quarta-capa da primeira edição de **Boh**. Há, claramente, uma relação assimétrica que as figuras do marido, do amante-pai, do jovem revolucionário (prototípicas no mundo burguês moraviano) estabelecem com as protagonistas. De acordo com Stefanelli (2004, p. 15-16, tradução nossa, negrito nosso)[24], dessa relação, a protagonista " [...] tem sempre conhecimento, ao ponto de **teorizá-lo lucidamente**."

Logo, podemos afirmar que o espaço que se estabelece nos contos é aquele do embate. As protagonistas, a nosso ver, apresentam-se como "pedestres" e não *flâneuses* como Suárez (2015, p. 865-857) define. Isto é, elas têm consciência do corpo que habitam e das relações que esse corpo pode estabelecer. Além do mais, essas protagonistas mostram-se lúcidas ao enfrentar dilemas caros ao feminino. Contudo, nada acontece para que ao final haja um vislumbre de salvação. Elas – como a maioria das intelectuais moravianas – ocupam conscientemente os espaços e mostram-nos que, ao fim, somente a elaboração de uma consciência crítica pode talvez mitigar suas angústias. Para Moravia, essa consciência crítica só existiria se se estabelecesse o homem como fim e não meio para algo.

As narradoras dos contos assemelham-se à personagem Mariagrazia do primeiro romance do autor, **Gli indifferenti**, de 1929. Como postulado por Erling Thomas Peterson em seu lúcido ensaio "Il tempo dell'indifferenza" (2008), cuja análise centra-se no conceito da máscara:

> O motivo da máscara perpassa todo o livro, e culmina na última cena: mãe e filha avançam de braço dado, prontas para saírem para o baile de máscaras, interpretando a partitura de um noivado que é, na verdade, uma traição. A patética Mariagrazia [...] ainda sonha em casar a filha com um pretendente abastado. Carla e Mariagrazia usarão para sempre uma idêntica máscara que as defenderá de si mesmas. Suas grotescas

[24] "[...] ha sempre consapevolezza, fino al punto di teorizzarlo lucidamente."

ISSN: 2594-6536

> figuras sugerem aquelas da pintura expressionista alemã, ou de Rouault ou de Viani.[25] (PETERSON, 2008, p. 187).

Neste ponto da análise, faz-se pertinente uma breve reflexão comparativa entre Alberto Moravia (1907-1990) e Luigi Pirandello (1867-1936). As personagens pirandellianas como as de **Sei personaggi in cerca d'autore** de 1921 procuram um autor, ao passo que as personagens de **Il paradiso** e **Boh** estão à procura de uma história. Acerca da importância da personagem na obra moraviana, cabe ver o que o próprio autor diz sobre esses seres de papel: "Eu tinha, sem dúvida, muitas coisas para dizer [...] mas, não queria absolutamente dizer nada fora dos canais obrigatórios dos personagens." (MORAVIA *apud* CARDOSO, 2010, p. 40).

Tanto Agnese Marasca (2015, p. 531) quanto Franco Vazzoler (2008, p. 226-227) ressaltam que a negação da ação dramática da peça pirandelliana **Sei personaggi in cerca d'autore** (1921) deve-se unicamente ao veto do autor e não à impossibilidade do drama a ser representado. Mesmo sendo verdade que a família Ardengo (e inúmeras outras personagens moravianas) possa ser comparada tranquilamente com as personagens desta peça, a diferença reside, majoritariamente, no fato de que "[...] as personagens pirandellianas desejam a todo custo contar sua história para 'viver', as personagens moravianas não têm mais nada de vital para contar." (VAZZOLER, 2008, p. 227, tradução nossa).[26]

Segundo Sanguineti (1973, p. 35), a indiferença presente na vida das personagens traduz-se como a condição do homem burguês no momento em que ele assume uma consciência crítica sobre a própria "consciência da crise" da existência. A partir disso, pode-se pensar como a personagem se comporta indiferentemente após a aquisição de tal consciência?

Ocorrem dois movimentos distintos, isto é, à medida que a aquisição desse despertar crítico concede às anti-heroínas "um nível cognitivo superior àquele dos ditos sãos" (SANGUINETI, 1973, p. 35), confere-lhes, em contrapartida, um caráter claudicante, fraco do ponto de vista do plano vital.

A partir desse ponto, as protagonistas podem ser comparadas não mais somente com mulheres abastadas da alta sociedade, mas também com os intelectuais ineptos dos grandes romances da literatura italiana do século XX.

A linguagem

A maioria das personagens põe em evidência seu drama existencial, lucubrando de modo bastante complexo. Nas palavras do crítico Cesare Segre (2004, p. 28, tradução nossa)[27]: "Ele [Moravia] continuou usando a sua linguagem média, porém com uma mão cada vez mais segura." A linguagem média a que o teórico se refere não é uma linguagem descuidada, mas o italiano *dell'uso medio*, aprendido na escola e difundido pelos meios de comunicação. Além disso, Moravia popularizou-se pelo uso desse tipo de registro. Riccardo Tesi (2007, p. 218-219) assevera que isso contribuiu em grande medida para que a prosa moraviana se parecesse com uma "montagens de quadros".

[25] "Il motivo della maschera ricorre lungo tutto il libro, e culmina nell'ultima scena: madre e figlia avanzano sotto braccio, pronte per uscire per il ballo in maschera, recitando la partitura di un fidanzamento che è in verità un tradimento. La patetica Mariagrazia [...] sogna ancora di sposare la figlia ad un pretendente posizionato. Carla e Mariagrazia porteranno per sempre un'identica maschera che le metterà al riparo di se stesse. Le loro grotesche figure suggeriscono quelle della pittura espressionista tedesca, o di Rouault o di Viani.".

[26] "[...] i personaggi pirandelliani vogliono a tutti i costi raccontare la loro storia per 'vivere', i personaggi moraviani non hanno più niente di vitale da raccontare.".

[27] "Egli continuò a usare il suo linguaggio medio, con mano però sempre più sicura."

ISSN: 2594-6536

A respeito da simplicidade da linguagem, Segre (2004, p. 28, tradução nossa) reitera que "[...] Moravia usa uma linguagem cotidiana com muitos diálogos, dedica uma atenção total a ambientes e objetos [...]"[28]. Entretanto, quando as narrativas são perscrutadas, é possível perceber que se trata somente de um artifício formal do autor. Como afirma o crítico italiano Piero Cudini (2013, p. 13, tradução nossa) ao discorrer sobre a simplicidade estrutural nos contos do autor:

> Tudo é extremamente natural: até a escrita que se articula numa extrema simplicidade de estruturas sintáticas [...] É, obviamente, uma simplicidade construidíssima. Veja-se a cantilena insistente das repetições e retomadas [...] vejam as contínuas simetrias internas, nas quais os verbos vão sempre em dupla e geram paralelismos [...].[29]

Principalmente no início e no fim das narrativas, a linguagem é estruturada de maneira simples e direta, através de períodos curtos e bem articulados. A título de exemplo, o início de dois contos de *Boh*, "La cosa più terribile della vita" e "Temporale e fulmine", respectivamente: "Sou uma mulher que vive sozinha e é muito bonita." (MORAVIA, 2008, p. 120, tradução nossa)[30], "De vez em quando me vêm aquilo que eu, no meu vocabulário privado, chamo de temporais." (MORAVIA, 2008, p. 25, tradução nossa).[31]

Além dos inícios e finais dos contos, escritos de maneira seca e privilegiando a frase paratática, tem-se, também, como reiterado por Cudini (2013, p. 13), a presença constante de repetições e retomadas, o que faz com que a narrativa crie um ritmo próprio, bastante acelerado e, muitas vezes, circular.

No entanto, declarar que a linguagem é simples seria, além de um lugar-comum da crítica, uma postura muito ingênua em se tratando de um autor cujas obras mostram os percalços do ser humano ao longo de sete décadas do século vinte italiano.

Assim, cabe frisar que o italiano médio a que fazemos referência neste trabalho não descamba em "[...] direção aos romances de consumo", mas caminha, em muitos momentos da narrativa, "em direção ao teatro" (TESI, 2007, p. 218).

Ademais, esse encaminhamento em direção ao teatro dar-se-á por meio de expressões do registro oral, dêiticos e, em grande parte, do discurso direto. Logo, podemos entender o italiano moraviano, de acordo com o pensamento de Riccardo Tesi (2007, p. 225), como "[...] a atualização contínua operada por Moravia da própria língua narrativa, missão iniciada logo após a publicação de *Gli indifferenti* e nunca interrompida."[32]

O espaço

O mundo de Moravia pode ser lido como um universo em que nada caminha nem se move. Ainda que paradoxalmente, as narradoras sempre se descrevem em movimento,

[28] "[...] Moravia usa un linguaggio quotidiano con molti dialoghi, dedica un'attenzione totale ad ambienti e oggetti […]".
[29] "Tutto è tremendamente naturale: anche la scrittura, che si articola in una estrema semplicità di strutture sintattiche. [...] È, ovviamente, una semplicità costruitissima. Si veda l'insistenza cantilenante delle ripetizioni e riprese [...]si vedano le continue simmetrie interne, per cui i verbi vanno sempre in coppia e generano continui parallelismi [...]".
[30] "Sono una donna che vive sola ed è molto bella."
[31] "Ogni tanto mi vengono quelli che io, nel mio gergo privato, chiamo temporali.".
[32] "[…] l'aggiornamento continuo operato da Moravia della lingua narrativa, opera intrapresa subito a ridosso della pubblicazione degli Indifferenti e mai interrotta.".

ISSN: 2594-6536

originando um lugar onde tudo permanece imerso em silêncio, o que faz com que a "massa de gente toda igual, com sensações sem cor" desfile (ainda que pelos ricos ambientes burgueses) vazia e continuamente oprimida por um sentimento de incômodo. Na esteira dessa comparação entre o restante do mundo e o vazio das personagens, a estudiosa assevera que, "[...] enquanto os outros caminham pelas ruas, aparentemente leves, estes, os burgueses, agem dentro do tédio, indiferença e, por fim, cinza e passiva resignação."[33] (CROCENZI, 1964, p. 10).

Lilia Crocenzi (1964, p. 10) denomina, ainda, o mundo criado por Moravia como um universo de vencidos, povoado por "gente sem esperança". Essas criaturas deparar-se-ão, inevitavelmente, com "um muro invisível entre si e os outros". No que diz respeito à salvação, ela (CROCENZI, 1964, p. 10) diz que os intelectuais: "[...] não podem encontrar paz: o sexo, o dinheiro os afligem, e conseguirão encontrar alguma serenidade somente aceitando viver sem lutar como seres já, antes, vencidos e resignados."[34].

Os ambientes apresentam-se sempre tão mobiliados que podem ser lidos do ponto de vista reificador, ou, como quer Stefanelli (2004, p. 19, tradução nossa), "claustrofóbicos":

> [...] as atmosferas que envolvem as protagonistas dos contos são sempre claustrofóbicas: as mulheres, as anti-heroínas de Moravia, movem-se desventuradamente como animais enjaulados, encerradas pelas paredes de uma casa, da qual saem para entrar em um carro, do qual saem para entrar em outra casa, em um suceder-se de copas, quartos, elevadores, escadas; na maioria das vezes, os exteriores revelam-se somente por meio de sovinas aberturas, a janela da casa, do carro, do avião [...] [35]

Moravia utiliza-se de muitos objetos não só para pormenorizar a cena, mas também para construir uma imagem e, a partir disso, desenvolver o universo psicológico da personagem em questão. Vasos, tapetes, quadros e cacarecos domésticos são os substitutos da própria personagem, isto é, a personagem é transformada em objeto. Muito do que ela é não se explica por meio de seus diálogos nem monólogos, nem mesmo se explica por meio das descrições oferecidas, já que tudo, nesse universo, nos é ofertado por meio de um narrador autodiegético cuja focalização fixa não proporciona ao leitor nenhuma outra visão senão aquela do próprio narrador.

Pode-se pensar, ao ler os contos da década de setenta, em uma mulher em cujos olhos não se podem olhar; em um indivíduo cuja existência é mediada através de espelhos, vidros, retrovisores, vitrines, óculos e janelas de avião. Em consonância com Stefania Stefanelli (2004, p. 13, tradução nossa), quando a estudiosa afirma que essas "[...] personagens femininas [...] põem si mesmas como objeto da própria observação e do próprio discurso; [...] desdobram-se: por isso, as mulheres de **Boh** não só se olham; mas se veem."[36], ou seja, as mulheres que não

[33] "Mentre gli altri, per le strade camminano, apparentemente leggeri, essi, i borghesi, si portano dentro noia, indifferenza ed, infine, grigia e passiva rassegnazione.".

[34] "Questi intellettuali non possono trovare la pace: il sesso, il denaro li assillano, e riusciranno ad incontrare una certa serenità solo accettando di vivere senza lottare como esseri già in precendenza vinti e rinunziatari.".

[35] "[...] le atmosfere che avvolgono le protagoniste dei racconti sono sempre claustrofobiche : le donne, le anti-eroine di Moravia, si muovono infelicemente come animali in gabbia, racchiuse come sono dalle pareti di una casa, dalla quale escono per entrare in un'automobile, dalla quale escono per entrare in un'altra casa, in un susseguirsi di tinelli, camere da letto, ascensori, scale; il più delle volte, gli esterni si rivelano soltanto attraverso avare aperture, la finestra, il finestrino dell'automobile, l'oblò dell'aereo [...]".

[36] "L'uso della tecnica della narrazione in prima persona è qui correlativo a una nuova determinazione dello scrittore nel creare personaggi femminili che pongono se stesse a oggetto della propria osservazione e del proprio discorso; che, insomma, si sdoppiano: per questo, le donne di Boh non si guardano soltanto, ma si vedono.".

ISSN: 2594-6536

somente se veem, mas também se enxergam. Daí, decorre o alumbramento ou a surpresa quando elas se percebem detentoras de um outro rosto e de outras formas físicas.

Por isso, a ideia do feminino em Moravia é sempre atrelada à fisicidade, uma personalidade inteira que se substancia em carne. O uso maciço dessa pessoa feminina, para Stefanelli (2004, p. 11), parece ser "[...] a solução estilística para conciliar duas atitudes diversas, aquela da visão por dentro do objeto narrado e aquela do distanciamento crítico, co-presentes com igual força no escritor."[37]

As mulheres retratadas por Moravia são enfocadas (STEFANELLI, 2004, p. 13) "[...] no ato de olharem-se no espelho, talvez no espelhinho retrovisor do carro onde viajam sempre sozinhas [...]", e essa constante solidão ao viajar, concebida por Stefanelli (2004, p. 15) como a *flânnerie rêveuse* ou a *promenade intérieure* das protagonistas que, ao mirarem vagamente um reencontro consigo, tombam abruptamente na descoberta crua de suas realidades interiores, latentes e, sobretudo, individuais.

Essas protagonistas podem ser interpretadas como mulheres que, diante da compreensão escancarada das desigualdades cruentas do mundo, sentem-se apáticas e descoladas da realidade. As narradoras são críticas e conscientes de seus corpos, de seus intelectos e de todas as suas potencialidades. Entretando, essa tomada de consciência faz com que elas tornem-se atordoadas diante do quadro visto e recorram à revolta – constante traço da prosa moraviana. Essa revolta se dá pela violência, pelo abuso e pelo desamor.

Nessas narrativas não há salvação, não há amor. As experiências humanas são mediadas pelo dinheiro e pelos corpos. As palavras – tão caras a todas as narradoras – permanecem sempre insatisfatórias diante do absurdo da existência para elas.

Referências

CARDOSO, M. L. **O erotismo na narrativa moraviana**. 2010. 178f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CROCENZI, L. **La donna nella narrativa di Alberto Moravia.** Cremona: Gianni Mangiarotti, 1964.

CUDINI, P. Introduzione. In: MORAVA, A. **Racconti romani**.Milano: Bompiani, 2013. p. 3-21.

MARASCA, A. Una "tragedia in forma di romanzo"? Teatralità e intertestualità pirandelliana ne *Gli indifferenti* di Alberto Moravia. **Il capitale culturale.** Macerata, v.11, 2015, p. 519-538.

MASCARETTI, V. **Alberto Moravia scrittore di racconti**: analisi della narrazione breve nell'opera moraviana. 2007. 349 f. Tese (Dottorato di ricerca in italianistica) – Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Bologna, Bologna, 2007.

MAURO, S. **A representação do intelectual como anti-héroi na narrativa italiana do século XX**. In. II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: diversidade, ensino e linguagem. UNIOESTE, 2010, Cascavel, PR. Anais.

MORAVIA, A. **Le roi est nu:** conversations en français avec Vania Luksic. Paris : Stock, 1979.

MORAVIA, A. **Opere complete 13:** Il paradiso, Unaltra vita e Boh. Milano: Bompiani, 1976.

MORAVIA, A. **La noia**. Milano: Bompiani, 2009.

MORAVIA, A. **Gli indifferenti**. Milano: Bompiani, 2010.

[37] "[...] la soluzione stilistica per conciliare due diverse attitudini, quella alla visione dall'interno dell'oggetto narrato e quella al distacco critico, compresenti con uguale forza nello scrittore.".

PETERSON, E. T. Il tempo dell'indifferenza. In. **Poetiche**: rivista di letteratura. Modena, v.10, 2008, p. 171-189.
PIRANDELLO, L. **Uno, nessuno e centomila**. Firenze: Giunti Editore, 2013.
SANGUINETI, E. **Alberto Moravia.** Milano: Mursia, 1973.
SHIBATA, M. **Transizione delle figure femminili nella letteratura italiana del Novecento:** punti sulle opere inprima persona di Moravia. Tese de doutorado. Tokyo University of Foreign Studies, Tóquio, 2015.
STEFANELLI, S. Per una rilettura di Boh di Alberto Moravia. **Contemporanea**: rivista di studi sulla letteratura e sulla comunicazione. Pisa-Roma, v.2, p.11-21, 2004.
TESI, R. La lingua invisibile. Appunti in margine a uno studio sugli aspetti linguistico-stilistici della narrativa di Alberto Moravia. **Studi e problemi di critica testuale**. Bologna, v. 74, 2007, p. 213-232.
VAZZOLER, F. Cinque personaggi e due giorni: mettere in scena *Gli indifferenti*. **Poetiche**: rivista di letteratura. Modena, v.10, 2008, p.219-230.

AS NOVAS CARTAS PORTUGUESAS E O ESTADO NOVO EM PORTUGAL

Lisa Galvão Elisei (UFLA)

RESUMO: Novas Cartas Portuguesas, de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa (1972) é uma obra composta por cento e vinte textos, divididos em cartas, poemas e relatórios que fazem uma releitura do livro **Cartas Portuguesas** (1669). Essa obra traz cinco cartas amorosas escritas pela freira Mariana Alcoforado para seu amante, o oficial francês Noël Bouton de Chamilly. Enquanto as cartas originais de Mariana tinham o tom romântico e dramático que as consagraram como clássicas, as **Novas Cartas Portuguesas** trazem uma noção completamente subversiva, principalmente no que diz respeito à uma noção cristalizada e romantizada do que é próprio do feminino, e não da feminilidade, além de questões de contestação política e do espaço da mulher na sociedade e na literatura. O presente trabalho pretende analisar os efeitos da recepção da obra **Novas Cartas Portuguesas** no contexto do regime fascista Estado Novo em Portugal. Nesse sentido, trabalharemos com a análise do posicionamento contrário ao regime das autoras, bem como a parte da censura e do processo das denúncias de imoralidade da obra; seguidas da revolução do 25 de Abril que adiou a condenação e absolveu as Três Marias Portuguesas.
PALAVRAS-CHAVE: Política; Estado Novo; Censura; Feminino.

> E jamais, pois, nenhuma de nós três: mulher, se entregará sem dano de si própria e de outrem
> Maria Isabel Barreno, Marta Teresa Horta, Maria Velho da Costa

Novas Cartas Portuguesas (1972), de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa traz a releitura moderna de um clássico romântico da Literatura, as **Cartas Portuguesas** (1669), da freira Mariana Alcoforado. Apesar de ser uma narrativa ficcional, teve uma importante função política e social devido ao contexto ideológico em que foi publicada. A obra ainda hoje tem relevância política e literária, mesmo depois de mais de quarenta anos da sua primeira publicação. Atualmente, **Cartas Portuguesas** mantém o seu legado romântico, mas é praticamente impossível separar as duas obras em quaisquer discussões, evidenciando um movimento mútuo de interferência literária, de forma que se perde muito da análise de ambas, se partimos de apenas uma das obras. A releitura das três Marias acolhe o título (acrescentando o essencial *Novas*), o nome da protagonista, Sóror Mariana Alcoforado, o do amante, Nöel de Chamilly, a cidade de Beja e o espaço do convento, entre outras características. No trecho abaixo, de **Cartas Portuguesas**, pode ser observado o teor romântico das cartas "originais":

> Bem sei que te amo perdidamente; no entanto, não lamento a violência dos impulsos do meu coração; habituei-me à sua tirania, e já não poderia viver sem este prazer que vou descobrindo: amar-te entre tanta mágoa. O que me desgosta e atormenta é o ódio e a aversão que ganhei a tudo. A família, os amigos e este convento são-me insuportáveis. (ALCOFORADO, 1669, p. 6)

ISSN: 2594-6536

Entretanto, as **Novas Cartas Portuguesas** negam todo o romantismo das cartas originais; as autoras recriam Mariana de uma forma completamente diferente. A nova Mariana e as demais personagens são tão subversivas que a obra viria a sofrer com a censura imediatamente após a primeira publicação, com a acusação de escrita pornográfica. O conteúdo "subversivo" das cartas são as profundas críticas em relação a variosvários aspectos da sociedade, em especial aos aspectos de gênero e de sexualidade, como as relações de poder desiguais entre homens e mulheres, a opressão de gênero, ao sentimento de posse diante das mulheres, as obrigações da feminilidade e da maternidade, a opressão do prazer sexual feminino e ao estupro, como evidencia-se pelo trecho: “Que desgraça o se nascer mulher! Frágeis, inaptas por obrigação, por casta, obedientes por lei a seus donos, senhores sôfregos até de nossos males...” (BARRENO; HORTA; COSTA, 1974, p. 27).

Junto dessas tantas questões de gênero, temos a oposição e a crítica ao regime ditatorial do Estado Novo em Portugal. Essa última é talvez a menos presente na narrativa das **Cartas** em si, mas que tem papel gritante na recepção externa da obra, dado o contexto político português dos anos 70 do século XX. Nesse texto, buscaremos nos ater mais aos acontecimentos que se seguiram a partir da publicação da obra, isto é, a contextualização do que foi a política salazarista e como isso influenciou – e de certa forma fez com que fosse necessária – a escrita de **Novas Cartas Portuguesas**, a censura do livro, a perseguição, a prisão das autoras e, posteriormente, a absolvição das rés, que se seguiu ao 25 de Abril.

O contexto político, o "discurso propagandístico" e nova ordem moral de Salazar

Quando **Novas Cartas Portuguesas** foi publicado, Portugal vivia a parte final do regime fascista de Salazar. O governo salazarista permaneceu no poder de 1926 até 1974, e foi historicamente dividido em três partes: a Ditadura Militar, de 1926 a 1933, o Estado Novo, de 1933 a 1968, e o período final, governado por Marcelo Caetano, que durou de 1968 até a queda do regime com a revolução de 25 de Abril de 1974. Todos esses períodos foram marcados pela censura direta e absoluta dos jornais e o direito exclusivo do governo de recolher qualquer obra que considerasse inapropriada depois de sua publicação.

Salazar vinha conseguindo se afirmar e se manter no governo português com três pilares bem conhecidos da política fascista; muda um pouco os nomes e as formas de divulgação, mas centra-se nas mesmas ideias básicas de todo regime autoritário. No caso específico do Salazarismo, criou-se uma narrativa de base que atingia todas as esferas da vida comum do cidadão, e que propagava o "renascimento" do homem português; com regras bastante específicas. O Estado Novo, para se fundamentar, requeria também um Homem Novo, que viria a fazer ressurgir no povo espírito do "ser português", virtude aparentemente perdida ao longo do tempo e de outros governos; mas que poderia ser restaurada se todos se comprometessem em prol da nação.

Para fortalecer essa narrativa, o governo mantinha rigidamente três pilares: as Forças Armadas, a Igreja Católica e a Polícia Política. Esses elementos eram responsáveis, especialmente na primeira parte do regime, por resgatar a essência do ser português, com a "aura" um tanto mítica dos regimes fascistas, como aponta Fernando Rosas: "O salazarismo neste período da sua história, assente numa certa ideia mítica de nação e de interesse nacional, tentou, também ele, «resgatar as almas» dos portugueses, integrá-los, sob a orientação unívoca de organismos estatais de orientação ideológica"(ROSAS, F. P.2, 2001). Além disso, essa narrativa criava uma série de mitos que comandavam a vida pública e pessoal do português, que, com a censura total da imprensa, encontrava seus ideais nas narrativas do governo e nos potentes discursos de Salazar. Vale lembrar que, além da repressão literal e da eloquência do

ISSN: 2594-6536

ditador, o próprio conteúdo dessas narrativas era especialmente sedutores para os portugueses, principalmente aqueles saudosos que desejavam retornar aos tempos gloriosos. Retomar a herança idílica de Portugal, mas com a "segurança" e a "moral" que só o Estado Novo seria capaz de trazer de volta e manter se tivesse o apoio incondicional do Homem Novo, explica Rosas:

> Em primeiro lugar, o mito palingenético, ou seja, o mito do recomeço, da «Renascença portuguesa», da «regeneração» operada pelo Estado Novo, interrompendo a «decadência nacional» precipitada por mais de cem anos de liberalismo monárquico e do seu paroxismo republicanista. [...] Em segundo lugar, o mito central da essência ontológica do regime, ou, se quisermos, o mito do novo nacionalismo. O Estado Novo não seria mais um regime na história política portuguesa; era o retomar do verdadeiro e genuíno curso da história pátria, fechado que fora, pela revolução nacional, o parêntesis obscuro desse século antinacional, quase a-histórico, do liberalismo. (ROSAS, 2001, p. 4)

Para manter o povo ainda mais engajado nos ideais salazaristas, foram criados diversos movimentos pró-governo, que promoviam atividades nas quais os ideais eram repassados e colocados em prática, bem como ensinados para as crianças nas escolas. E, para aqueles que se recusassem a aceitar os movimentos, haviam outras formas de manter os contrários ao regime silenciados. A censura trabalhava com critérios e padrões rígidos e que valiam para todas as publicações em jornais, que deveriam vir, inclusive, com o selo "Este jornal foi visado pela comissão de censura". Além disso, a prisão dos jornalistas mais insistentes também era bastante comum. Em relação à publicação de livros, o governo não teve uma política de censura anterior à publicação, mas tinha o direito de recolher quaisquer obras “ameaçadoras à ordem pública”, como aconteceu com **Novas Cartas Portuguesas**, violentamente censuradas três dias após a primeira publicação.

Os movimentos nacionalistas e sua importância para a manutenção do Homem Novo

Naturalmente, devido ao conservadorismo e às narrativas patriarcais e católicas, os ideais de "ser português" não eram os mesmos para todos, e isso se traduzia em direitos e deveres diferentes para homens, mulheres e mesmo crianças. Nesse sentido, quando falamos especificamente da doutrinação para as mulheres, podemos destacar a Ordem das Mães pela Educação Nacional (OMED) e a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF). A OMED era responsável por garantir que as crianças pudessem ter uma plena educação nacionalista nas escolas e para que as mães tivessem mais tempo para se dedicar aos trabalhos domésticos. Dessa forma, todos os membros da família estariam contribuindo para o fortalecimento do regime, as mulheres exercendo suas habilidades "naturais" de dona de casa e mãe, e as crianças sendo educadas de maneira a dar continuidade ao regime e às narrativas. O Estado também se ocupava muito da educação das crianças, tendo como objetivo garantir que a formação delas fosse "vigiada" de perto pelo estado:

> Torna-se imprescindível uma relação íntima e constante entre as autoridades escolares e as famílias para que o trabalho educativo não seja prejudicado.». Devia, pois, a escola conhecer «a vida do aluno fora

ISSN: 2594-6536

> do meio escolar e, assim, exercer a sua acção no campo vasto da extensão educativa e da regeneração social» (ROSAS, 2001, p. 14)

Além disso, a OMED teve também como responsabilidade a criação e organização da ala feminina da Mocidade Portuguesa. A MPF tinha como objetivo “criar” as jovens para que fossem excelentes donas de casa para seus maridos e que contribuíssem, do seu modo, para a manutenção da família própria do Estado. Uma proposta de estilo de vida que é fortemente combatida na narrativa de **Novas Cartas Portuguesas**, e um dos motivos para a acusação de indecência pela qual a obra foi censurada. Essa questão é pertinente em toda a obra, como podemos observar no trecho: "Acaso será a mulher obrigada a suportar a um homem todas as humilhações só porque ele é marido: dono, senhor? Acaso o se nascer mulher significa ser-se infeliz e aguentar uma carga que ultrapassa a sua capacidade de carrego?" (BARRENO, HORTA, VELHO DA COSTA, 1972, p. 275).

Além da parte da propaganda, um rígido equilíbrio econômico e o controle da comunicação social foram responsáveis por manter Salazar no poder por tanto tempo. Muito do que a propaganda fascista fazia, através principalmente da Polícia Política, era tentar um tipo de opressão da população através dos chamados "bons costumes". Essa nova ordem moral era, de certa forma, assegurada pela Igreja Católica, como explica Rosas:

> A apologia da «essência católica da Nação portuguesa», expressa constitucionalmente, após a revisão constitucional de 1935, no reconhecimento da religião católica como confissão nacional, fizera da Igreja uma participante essencial no processo de afirmação ideológica do regime, na sua legitimação religiosa e «providencial» e no concurso prestado aos seus aparelhos de inculcação. (ROSAS, 2001, p. 22)

Nesse sentido, vale ressaltar também que **Novas Cartas Portuguesas** trata de uma freira católica de um importante convento de Portugal, o convento de Beja, vivendo situações consideradas de conduta bastante condenável para a Igreja e para o Estado. As descrições do prazer e da atividade sexual explícita e muitas vezes desdém pela ilusão romântica de fidelidade ao amante foram mais que suficientes para considerar o livro um perturbador da moral portuguesa, como podemos observar no trecho:

> Este prazer que abraço se te abraço e os teus dedos, devagar, me vão correr nos braços, nas coxas, pelos seios. A que tontura me entrego e me demoro. Em que grito rasgado me debato e cresço, me acrescento e cresço, me enlouqueço e basto; ou não me basto e por isso te invento, reinvento, te faço, te desfaço em meu sustento. Atenta, pois, nisto: o perigo de nos querermos ou nos negarmos. Tu homem dono que me cavalga ou o pretende e eu que te pareço seguir nesse jogo, consentir nele, porém, na realidade recusando-o... (BARRENO; HORTA; VELHO DA COSTA, 1972, p. 29)

Portanto, basta comparar as temáticas da obra antes citadas com as prioridades do Estado Novo para perceber que **Novas Cartas Portuguesas** não seria bem recebido no contexto em que foi publicado.

ISSN: 2594-6536

O posicionamento e o histórico de luta das Três Marias

Quando Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa decidiram escrever juntas, as três autoras já tinham um histórico tanto literário quanto político. Em obras anteriores a **Novas Cartas Portuguesas**, já podia-se observar uma tendência ao revolucionário, uma leitura de autoras feministas e diversos posicionamentos políticos concretos, como a participação no Movimento Feminista de Portugal. Antes da publicação conjunta, Maria Teresa Horta escreveu **Ambas as mãos sobre o corpo** (1970), Maria Velho da Costa, **Maina Mendes** (1969) e Maria Isabel Barreno, **Os Outros Legítimos Superiores** (1970). Todas as três obras demostravam a indignação das autoras e suas prioridades de escrita e de política. Tanto esses livros são importantes, que aparecem como subtítulo (ou mais que um subtítulo, uma segunda opção que reforça ainda mais a coletividade da escrita da obra): "NOVAS CARTAS PORTUGUESAS (ou de como Maina Mendes pôs ambas as mãos sobre o corpo e deu um pontapé no cu dos outros legítimos superiores)" (BARRENO; HORTA; VELHO DA COSTA, 1972, p. 8)

Além da questão do olhar mais individual para a situação da mulher portuguesa, as Três Marias também se posicionam politicamente de maneira mais ampla, de forma a deixar claro não apenas a oposição ao regime salazarista, mas o apoio a um pensamento revolucionário, tanto na política estatal quanto na de gênero. Sendo assim, fica nítido em vários momentos da obra a inclinação das autoras para a questão da luta de classes, especialmente quando relacionada ao gênero:

> [...] a revolta da mulher é a que leva à convulsão de todos os extractos sociais; nada fica de pé, nem relações de classe, nem de grupo, nem individuais, toda a repressão terá de ser desenraizada, e a primeira repressão, – aquela em que veio assentar toda a história do gênero humano, criando o modelo e os mitos das outras repressões – é a do homem contra a mulher. (BARRENO, HORTA, VELHO DA COSTA, 1972, p. 198).

A censura e o processo

O resultado dessas oposições se deu mais no contexto externo à obra do que verdadeiramente na narrativa, afinal, apesar de beirar um manifesto feminista, o livro é do campo ficcional e naturalmente não pode ser "responsabilizada" por interpretações discordantes, apesar da censura não ter sido nenhuma surpresa para as autoras e para o público, tanto de Portugal quanto do exterior. A primeira edição da obra foi publicada integralmente, apesar da editora Natália Correia ter sido orientada a cortar algumas partes. Como já era de se esperar pelo contexto, **Novas Cartas Portuguesas** foi banido três dias depois da primeira publicação, em 1972. E como o banimento do livro não foi suficiente, as autoras também foram processadas.

O processo aberto foi justificado sob a acusação de indecência e pornografia, que iria contra a moral e o "bom nome" do cidadão português. Seguindo-se a isso, as três autoras foram interrogadas na PIDE/DGS separadamente, com o objetivo de achar a "culpada", já que nos textos não havia assinaturas. Entretanto, como já era o combinado entre elas, nenhuma das autoras cedeu ao interrogatório e elas foram processadas concomitantemente. Mesmo depois da queda da Ditadura, as autoras nunca assinaram nenhum dos textos, permanecendo a ideia de escrita conjunta. Abaixo, podemos observar alguns trechos do processo:

ISSN: 2594-6536

> O parecer da PIDE, que consta do relatório nº 9462 dos processos de livros censurados, homologado em 26 de Maio de 1972, apontava partes consideradas particularmente imorais: Este livro é constituído por uma série de textos em prosa e versos ligados à história de Mariana, mas em que se preconiza sempre a emancipação da mulher em todos os seus aspectos, através de histórias e reflexões. Algumas das passagens são francamente chocantes por imorais (v.g. pp. 48, 88, 98, 102, 122, 140, 164, 188, 214, 216, 246, 284, 316 e 318), constituindo uma ofensa aos costumes e a moral vigente no País. Concluindo: Sou do parecer que se proíba a circulação no País do livro em referência, enviando-se o mesmo à Polícia Judiciária para efeitos de instrução do processo-crime.

Entretanto, a tentativa de censura não impediu que o livro fosse rapidamente traduzido e levado para o resto da Europa e se tornasse um ícone da literatura portuguesa moderna, rendendo vários protestos e manifestações em favor da causa das Três Marias, como podemos constatar com o trecho do projeto intitulado "Novas Cartas Portuguesas: 40 anos depois":

> A apreensão do livro e o processo instaurado às três autoras no contexto do Estado Novo provocou uma onda internacional de apoio inédita na história da literatura portuguesa, tendo os protestos e as manifestações em prol da causa das "Três Marias", como viria a ficar conhecido o processo, atingido proporções inimagináveis: desde a cobertura do julgamento feita pelos meios de comunicação internacionais (*The Times*, *Le Nouvel Observateur*, etc.), até às manifestações feministas em várias embaixadas de Portugal no estrangeiro, passando ainda pela defesa pública da obra e das autoras levada a cabo por nomes como Simone de Beauvoir, Marguerite Duras, Doris Lessing, Iris Murdoch ou Stephen Spender, foram várias as acções que fizeram com que este caso fosse votado, numa conferência patrocinada pela National Organization for Women (NOW), como a "primeira causa feminista internacional"'.

Tentaram ainda um acordo, em outubro de 1973, para tentar convencer as autoras a se retratarem publicamente, dizendo que não tinham a intenção de ofender "o governo ou o bom nome de Portugal". Novamente, as três se negaram e o processo continuou. O julgamento foi marcado e seria levado adiante, não fossem os acontecimentos do 25 de Abril. Sendo assim, as autoras foram absolvidas em 7 de Maio de 1974, com a conclusão do processo "(…) o livro **Novas Cartas Portuguesas** não é pornográfico nem imoral. Pelo contrário: é obra de arte, de elevado nível, na sequência de outras obras de arte que as autoras já produziram.".

Novas Cartas Portuguesas hoje

Atualmente, **Novas Cartas Portuguesas** é referenciado como obra incontornável nos estudos tanto de Literatura Portuguesa contemporânea quanto nos estudos de gênero. A isso, devem-se aos jovens tempos da democracia em Portugal, nos quais artistas e jornalistas conheceram tão recentemente a liberdade de imprensa e a livre publicação de livros. Para um país tão conservador como Portugal, é uma grande conquista poder ler, estudar e destrinchar o

ISSN: 2594-6536

quanto for possível **Novas Cartas Portuguesas**, obra tão rica em significados literários e sociais. Do Estado Novo e da censura, sobraram as memórias de que devemos estar sempre atentos, e que o direito de expressão não é absoluto, mas deve ser vigiado e mantido a todo custo, visto que, em momentos de delicados equilíbrios políticos ou ameaças de ditaduras, o espaço e voz dos que se dedicam a contrariar o regime sempre serão os primeiros a sofrer as consequências da censura. Junto a isso, os direitos das mulheres são ainda mais contestáveis em épocas de crise, reforçando **Novas Cartas Portuguesas** como uma obra duplamente revolucionária. O presente texto foi escrito como parte do projeto de PIBIC/CNPq "Novas Cartas Portuguesas: Política, Sexualidade e Protagonismo Feminino", que já se encontra finalizado. A temática do trabalho com a censura apareceu tangencialmente durante todo o processo de pesquisa. Além disso, já no processo de preparação desta pesquisa, recebemos a triste notícia da morte de Maria Velho da Costa, no dia vinte e três de maio de 2020, e reforçamos a importância da resistência em tempos difíceis com um trecho de sua poesia "Mulheres e revolução":

> Elas gritaram muito.
> Elas encheram as ruas de cravos.
> Elas disseram à mãe e à sogra que isso era dantes.
> Elas trouxeram alento e sopa aos quartéis e à rua.
> Elas foram para as portas de armas com os filhos ao colo.
> Elas ouviram falar de uma grande mudança que ia entrar pelas casas. (COSTA, 1994, s/p)

Referências

ALCOFORADO, Mariana. **Cartas portuguesas**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1998.
BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho de. **Novas cartas portuguesas.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2010.
COSTA, Maria Velho da. **Mulheres e Revolução**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1994.
O PROCESSO DAS TRÊS MARIAS: HISTÓRIA DE UM JULGAMENTO. Por Felipa Mourato, 25/10/2015. Disponível em: <https://www.capazes.pt/editorial/o-processo-das-tres-marias-historia-de-um-julgamento-por-felipa-mourato/view-all/>. Acesso em 16 de Abril de 2020.
PROJECTO "NOVAS CARTAS PORTUGUESAS 40 ANOS DEPOIS". Novas Cartas Novas, **2009**. Disponível em: <http://www.novascartasnovas.com/>. Acesso em: 02 de Abril de 2020.
ROSAS, Fernando. (2001). O salazarismo e o homem novo: Ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. **Análise Social**, 35 (157), 1031-1054.

ISSN: 2594-6536

O MARAVILHOSO NAS MIL E UMA NOITES

Sarita Erthal (UFRJ)

RESUMO: As **Mil e uma noites** são uma obra cujo registro mais antigo encontrado data do século IX d.C. O livro árabe foi escrito ao longo de muitos anos e, apenas no século XVII, tornou-se conhecido no Ocidente, por meio da tradução francesa de Antoine Galland. Desde então, o universo maravilhoso, povoado por seres fantásticos e repleto de histórias movidas pela magia encanta o imaginário de leitores de todo o mundo. Entre os contos narrados pelas personagens, alguns se popularizaram pela releitura de escritores, roteiristas ou artistas de toda sorte. Em uma época em que a linguagem midiática se faz presente em todos os espaços da vida, não é difícil que a leitura literária seja relegada ao segundo plano, o que colabora com a homogeneização das consciências. Desse modo, possivelmente, as mais famosas histórias das **Mil e uma noites**, Aladim e Ali Babá, fazem parte do repertório dos estudantes de forma padronizada. Acredita-se que, por meio do seu conhecimento prévio acerca dessas narrativas, seja possível voltar sua atenção para uma obra clássica e enriquecer seu repertório cultural com o contexto que abarca a constituição do livro milenar. Este artigo tem como base, **Por que ler os clássicos?**, de Calvino, e **Introdução à literatura fantástica**, de Todorov. Se a fantasia tem o poder de atrair o leitor, por meio dela há de se estabelecer relações entre o mundo, a linguagem e o outro, a fim de analisar a força do estranho e do maravilhoso na literatura, para fornecer aos estudantes novas experiências.
PALAVRAS-CHAVE: Mil e uma noites; Maravilhoso; Literatura

A maravilha das Mil e uma noites

É de 879 d.C. o documento mais antigo que registra a existência de um livro que menciona a expressão "mil noites" no título. Apesar das muitas dúvidas, possivelmente insolúveis, em torno da origem das **Mil e uma noites**, é certo que seus textos foram editados por várias gerações, até o século XIX, apesar de o formato conhecido na atualidade ser do XIV. Por isso, não há como se determinar sua autoria. Contudo, o livro tornou-se conhecido na Europa no século XVII, após o francês Antoine Galland ter adquirido os manuscritos. Sua tradução foi uma adaptação, feita por meio de paráfrases e invenções, a fim de que a narrativa fosse mais adequada ao público europeu da época. Galland ainda inseriu outras histórias, pois seu material não continha mil e uma noites conforme o título. Assim, entrou na coletânea "Aladim", cujo original era uma história que o professor recebera do alepino Hanna Diyab. Por inserções como essa, a crítica divide a obra em duas partes: o ramo sírio, composto pelos manuscritos encontrados; e o egípcio, cujos textos foram elaborados para completar as mil e uma noites.

A obra compreende um compilado de contos diversos, contextualizado por um prólogo-moldura, no qual um rei traído por sua esposa mata-a a fim de castigá-la. Desde então, para não ser mais traído, Šāhriyār decide se casar a cada dia com uma nova mulher, desvirginá-la e mandar o vizir matá-la no dia seguinte. Esse comportamento se repete por longo tempo, talvez meses, "até que as jovens escassearam, as mães choraram, as mulheres se irritaram e os pais e as mães começaram a rogar pragas contra o rei, queixando-se ao criador dos céus e implorando ajuda àquele que ouve as vozes e atende as preces" (ANÔNIMO, 2017, p. 52).

Para solucionar essa questão, Šahrāzād, a filha do vizir, o encarregado pela morte das moças, comunica ao pai que se casaria com o Šāhriyār. Temeroso por ter de pôr fim à vida da

ISSN: 2594-6536

própria filha, o vizir lhe conta a história "O burro, o boi, o mercador e sua esposa", em que as personagens passam por situações espelhadas na desgraça que acometeria a jovem corajosa, para convencer a moça a não se casar, o que não funcionou. Nesse sentido, Šahrāzād cria um estratagema, leva a irmã Dīnārzād consigo e se entrega ao rei.

Sua astúcia consistia em, após se deitar com seu Šāhriyār, que sua irmã lhe pedisse uma história, a qual seria contada, caso o senhor permitisse. Depois do consentimento, Šahrāzād narrava, durante a noite, casos repletos de "seres extraordinários, feitiçarias, metamorfoses, traições, vinganças, crimes, ciúme, injustiça, nas quais suas personagens vivem no limite da frustração, da dor, da ruína" (DAMIEN, 2017, p. 34). O ardil da interrupção ao alvorecer deixava Šāhriyār curioso pelo seu desfecho. Para conhecê-lo, o rei, então, poupava a esposa, mas afirmava que a mataria logo em seguida.

O pensamento mágico nas Mil e uma noites

As histórias compiladas no livro das **Mil e uma noites** foram incluídas, por Abū Alḥasan ʿAlī Bin Alḥusayn Bin Almasʿūdī[38], no conjunto das obras que contém *ḫurāfāt*, ou seja, fábulas. Essa inclusão mobiliza o livro

> [...] contra o que se pode chamar de elaboração ficcional, ou, para ser mais preciso, contra os homens que a utilizavam para se aproximar do poder, ou ainda, indo mais longe, contra o próprio poder que legitima tais elaborações pelo simples fato de aceitá-las sem maior discernimento e aproximar os responsáveis por elas (JAROUCHE, 2017, p. 18-19).

Assim, pela presença de um conteúdo que se aproximava de lendas ou mitos, os quais eram vistos como reais, no passado, por determinada camada social, hoje, o maravilhoso atinge imaginários de todo o mundo.

Sobre o gênero *ḫurāfāt*, Damien (2017, p. 57) explica que sua origem está na cultura beduína, a qual se diferencia de outras pela presença de elementos mágicos e sobrenaturais. Assim, gênios, feitiçaria e metamorfoses correspondem ao pensamento mágico do período pré-islâmico e fazem parte de um conjunto de crenças e práticas provenientes daquela época, as quais se incorporaram ao repertório mágico islâmico.

Nessa perspectiva, esse pensamento explica todas as forças "que estão presentes na condução de todos os eventos que atingem o homem, como, também, o mundo natural onde ele vive" (DAMIEN, 2007, p. 57). Assim, se objetos são movidos por forças invisíveis, o pensamento mágico justificaria esses acontecimentos. A feitiçaria e os esconjuros, então, ocorrem como modo de dominar e decifrar o desconhecido. Essas práticas, contudo, não desapareceram com o advento do islamismo, mas permanecem, com a expansão do poder político islâmico, e outras influências se incorporaram à cultura árabo-islâmica.

Em meio à diversidade dos saberes construídos, lendas ou mitos tinham espaço privilegiado. Por ser uma história sagrada, o mito é uma história verdadeira, visto que faz referência a aspectos da realidade. Seu valor consiste no fato de, em diversas culturas, ele ser um modelo para o comportamento humano. Esse modelo exemplar, protagonizado em um tempo distante e sagrado – não cronológico –, por seres que não fazem parte do mundo cotidiano, aponta para como os ritos e as atividades humanas devem acontecer. Estas dizem

[38] Cronista e historiador, fez menção ao livro em uma obra de renome, no século X.

ISSN: 2594-6536

respeito à alimentação, ao casamento, ao trabalho, à educação, à arte ou à sabedoria (ELIADE, 1972, p. 10).

A sabedoria prática está codificada pelo mito. Este percorre as narrativas das **Mil e Uma Noites** e contribui para a perspectiva moralizante da obra. A estrutura *mise en abyme* contém histórias com seres sobrenaturais que, de variadas formas, são responsáveis não só por mudanças significativas no enredo como também por interferir no comportamento das personagens. Sobre essa interferência, punições ou conquistas consagram os modelos que devem ser seguidos.

Quanto às ideias, elas são transmitidas ao leitor didaticamente, derivadas da experiência passada da humanidade. O maravilhoso encontra eco nesse contexto em que fábulas eram contadas a fim de transmitir um ensinamento. Pelo caráter popular, em vez de recorrer à historiografia tradicional para que narrativas de ações memoráveis fossem contadas, as fábulas, por exemplo, continham o mesmo princípio e funcionavam de igual maneira.

Seus temas, porém, variam entre histórias religiosas sérias, narrativas semiliterárias frívolas e não sérias, contos de fadas e contos que beiram o trivial e, às vezes, o pecaminoso. Esses repertórios distintos eram contados conforme as expectativas do grupo social ouvinte. El-Shamy (2019, p. 9) lembra que algumas das narrativas tinham caráter didático-moralizante e outras, literárias, as quais adotadas por contadores de histórias, a maioria dos homens adultos. Dependendo de seu status na comunidade, muitos recusavam-se a contar as vistas como "não sérias".

Figuras maravilhosas

Uma das figuras mais emblemáticas, com relação ao maravilhoso nas **Mil e uma noites**, é o gênio. Esse ser faz parte do imaginário de várias gerações posteriores à divulgação do livro na Europa e, certamente, tem forte presença no das contemporâneas, em especial devido às inúmeras leituras transpostas para livros infantis, filmes, entre outros meios de divulgação de histórias inspiradas na obra em questão. Em se tratando do pensamento mágico que vigorava nos mundos árabes, no período pré-islâmico, o que hoje se compreende, de modo geral, como uma criatura que realiza três desejos, era, conforme a crença popular, uma criatura sobre-humana e, muitas vezes, maligna, e as histórias das **Mil e uma noites** são repletas de vários tipos delas. Essas personagens surgem por meio de feitiços, e um dos motivos para sua invocação é o desejo de aprender seus segredos para, por meio deles, encontrar tesouros. Outra questão, corroborada por fontes históricas, que causava preocupação era o casamento entre um humano e um desses seres (SHOSHAN, 2004, p. 53).

A primeira aparição do gênio nas **Mil e uma noites** ocorre no prólogo-moldura, o qual tem início com uma narrativa sobre o irmão de Šāhriyār, o rei Šāhzamān, que se depara com sua mulher abraçada a um dos rapazes da cozinha. A traição motiva-o a matar os dois. Como estava de viagem marcada para visitar o irmão na Índia, Šāhzamān sai de seu reino, mas permanece abalado pelo que sua mulher lhe fizera.

Como hóspede do irmão, o rei traído, sem contar o motivo de seu notável abatimento, passa seus dias entristecido por ter sido enganado pela esposa. Eis, então, que Šāhriyār empreende uma viagem para uma caçada, enquanto Šāhzamān permanece em seu reino, como seu hóspede. Por não ter viajado, este fora testemunha de um ato de traição que considerou pior do que aquele pelo qual havia passado. Assim que o irmão saíra, vinte criadas do palácio se despiram. Na verdade, dez delas eram homens vestidos com roupas femininas. Enquanto os vinte copulavam, a mulher de Šāhriyār se deitava com um dos escravos. Diante dessa cena, Šāhzamān pensou que a condição do seu irmão era muito pior que a dele, e se recuperou.

ISSN: 2594-6536

Na volta da caçada, Šāhzamān relatou o incidente ao irmão. Ambos armaram uma nova viagem e, assim, flagraram esses momentos. Como vingança, Šāhriyār mandou que o vizir matasse sua senhora, além de aquele ter sacrificado todas as criadas. Transtornado, diz: "Ninguém está a salvo neste mundo. Isso ocorre dentro do meu palácio, dentro do meu reino. Maldito mundo, maldita fortuna. Essa é uma terrível catástrofe." (ANÔNIMO, 2017, p. 48). Diante do ocorrido, os reis irmãos decidem abandonar seus reinos e perambular pelo mundo. Eles só voltariam caso encontrassem alguém cuja desgraça fosse pior que a deles.

Nesse momento, a narrativa é atravessada por outra história, "O gênio e a jovem sequestrada", na qual a jornada dos irmãos se inicia. A viagem é interrompida pelo anoitecer, para que eles dormissem, mas é retomada na manhã seguinte, quando, de repente, ouviram um grito saindo do meio do mar. A visão dos reis, logo de início, vai ao encontro do que Todorov (2010) considera fantástico: "Tremendo de medo, eles supuseram que os céus se fechavam sobre a terra. Então o mar se fendeu, dele saindo uma coluna negra que não parava de crescer até que alcançou o topo do céu" (ANÔNIMO, 2017, p, 49). Esse fenômeno preenche as três condições fundamentais para que o fantástico seja definido:

> Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação "poética". Estas três exigências não têm valor igual. A primeira e a terceira constituem verdadeiramente o gênero; a segunda não pode ser satisfeita. Entretanto, a maior parte dos exemplos preenchem as três condições. (TODOROV, 2010, p. 38-39)

A normalidade inicial é interrompida pelo "brado violentíssimo" (ANÔNIMO, 2017, p, 49) que vem do mar, seguido pela aparição de uma coluna negra que sai de uma fenda nas águas e se ergue até o céu. A imagem não é alegórica nem poética, mas a descrição da visão das personagens diante de algo surpreendente lhes causa medo, a ponto de os dois fugirem e se esconderem entre as folhagens no alto de uma árvore. O susto provocado pelo inesperado gera a hesitação, visto que ainda não se sabe se o fenômeno tinha uma explicação natural ou não. A dúvida é, enfim, sanada quando "a coluna negra que, flanando pela água, fazia o mar fender-se e avançava em direção àquele prado verdejante" (ANÔNIMO, 2017, p. 49).

Quando ocorre a descoberta com relação ao que acontecia na água, então, o fantástico dá lugar ao maravilhoso, pois novas leis da natureza são admitidas e o fenômeno pode ser explicado por elas. Desse modo, sai da água um "*ifrit* preto, que carregava à cabeça um grande baú de vidro com quatro cadeados de aço" (ANÔNIMO, 2017, p. 49). O *ifrit*, transcrição aproximada do árabe *ᶜifrīt*, termo presente no Alcorão, indica uma criatura sobre-humana e maligna, já que, conforme Jarouche (2017, p. 49), as palavras "demônio" ou "diabo" não dão conta do sentido[39].

[39] Jarouche (2017, p. 49) ressalta que, em alguns manuscritos, usa-se *jinnī*, traduzido como gênio, ou *mārid*.

ISSN: 2594-6536

A crença nos gênios remonta à Arábia pré-islâmica, mais precisamente ao planalto do Nadj, espaço com paisagens desérticas e quentes, que propiciava a visão de miragens e que oportunizou a divulgação das forças sobrenaturais entre a cultura beduína. Assim, os beduínos associavam o som do vento e da areia a espíritos hostis à vida humana. Esses eram os *jinnī*, cuja existência prossegue mesmo após o advento do islamismo, ratificada pelo Alcorão nas suras 15, 55 e 72 (DAMIEN, 2017, p. 131-132). Conforme o texto religioso, os gênios fazem parte do mito de origem e foram os primeiros habitantes da terra. Damien, por meio de Fahd, explica que eles se combateram mutuamente ao espalharem o mal pelo planeta. Assim,

> Deus enviou contra eles um exército de anjos, que os repeliram para os confins das ilhas e dos mares. Posteriormente os gênios teriam reconquistado partes das terras árabes e seu habitat passou a ser também as regiões desérticas, os bosques, os cerrados e lugares desabitados, como ruínas, poços, casas abandonadas e cemitérios, povoando, portanto, os ares, os mares e as profundezas da terra. (DAMIEN, 2017, p. 133)

Nessa primeira história inserida no prólogo-moldura, a visão dos irmãos Šāhriyār e Šāhzamān condiz, então, com a hesitação tanto das personagens quanto do leitor, por não terem a certeza do que acontecia. No primeiro caso, acreditava-se na presença sobrenatural de seres que surgiam em meio aos lugares mencionados; no segundo, diante do comportamento dos reis, o leitor é levado a crer que algo desconhecido muda a trajetória da trama. Com a materialização do gênio e a situação engendrada pelo enredo, as personagens interagem com o sobrenatural sem que isso implique novas reações, visto que o fato fora aceito e não as desafia racionalmente.

Nessa vertente do maravilhoso, o *ifrit* saiu do mar e sentou-se debaixo da árvore onde os irmãos se escondiam, depositou o baú no solo, abriu os quatro cadeados e retirou uma jovem mulher de dentro dele. Após contemplá-la e dizer que a havia sequestrado na noite do casamento dela, pôs-se a dormir. Ao notar os homens ocultos sob as folhas da árvore, a moça os chamou e explicou que o sujeito deitado era inimigo do gênero humano e que, caso os rapazes não fizessem o que ela lhes pedia, ela acordaria o *ifrit* e pedir-lhe-ia que matasse os dois. Temerosos, após terem descido do esconderijo, a jovem deitou-se de costas, ergueu as pernas e disse: "Vamos, comecem a copular e me satisfaçam, senão eu vou acordar o *ifrit* para que ele mate vocês" (ANÔNIMO, 2017, p, 50). Šāhriyār e Šāhzamān não tiveram como divergir e, após o ato, a mulher recolheu um anel de cada um e os guardou.

Essa jovem copulava com os homens com os quais encontrava e guardava seus anéis, como forma de, pela traição, vingar o gênio que a havia sequestrado. Os anéis dos irmãos, então, juntaram-se aos outros noventa e oito que estavam em um saco. A artimanha da mulher perante o malvado sequestrador fez com que o modo de pensar dos irmãos, com relação à traição que sofreram, fosse modificado, visto que ela afirmou que "quando uma mulher deseja alguma coisa, ninguém pode impedi-la" (ANÔNIMO, 2017, p, 51). O ocorrido entre os irmãos, a jovem mulher e a aparição do gênio não é contestado na narrativa, mas aceito como tal, o que comprova a presença do maravilhoso, tanto que, após ter guardado os anéis, a mulher volta a sentar-se próxima ao *ifrit*, coloca sua cabeça em seu colo e os reis retomam a viagem.

Como é característico das *Mil e uma noites*, o narrado promove nas personagens alguma reflexão, pois as histórias inseridas umas nas outras surgem para cumprir com determinados objetivos, como apontar um comportamento a ser seguido ou não. No caso dos reis, ainda que a melancolia de Šāhriyār tivesse sido substituída pelo desejo de vingança, é esta que permitirá que Šahrāzād retome outras histórias, repletas de interferência mitológica, além de religiosa e

ISSN: 2594-6536

popular, para salvar sua vida e a das mulheres do reino. Por consequência, nesse sentido, o rei é, ao fim da jornada, curado do desejo de matar a esposa. Com relação ao mito, Mircea Eliade (1972, p. 16) afirma que "um remédio não age, a menos que sua origem seja conhecida". Assim, por meio de histórias de tempos incertos, transmitidas ao longo de gerações, a filha do vizir busca, em conhecimentos longínquos, a origem de situações tais como a vivida pelo rei e, então, promove sua cura.

O mundo da magia é igualmente representado nas **Mil e uma noites** por meio de amuletos e feitiços talismânicos, crenças que não influíam apenas sobre dervixes e mendigos, mas também sobre estudiosos. Como exemplo, há o caso de um respeitado estudioso do século XV, Ibn Iyâs, que, como um feiticeiro magrebino, conjurou um jardim que vendeu a um habitante do Cairo, antes de desaparecer junto com o local. Além da magia e da feitiçaria, em muitas histórias das **Mil e uma noites**, como no folclore árabe, ocorrem metamorfoses temporárias ou permanentes de humanos em animais e vice-versa. Esses elementos da crença pré-moderna também figuravam em relatos histórico, como o do viajante Ibn Battûta, do século XIV, que fora informado que os iogues eram capazes de assumir a forma de tigres. (SHOSHAN, 2004, p. 53).

O valor do cânone

Apesar de não fazer parte do núcleo fundador das **Mil e uma noites**, a tradução de "ᶜAlāu'ddīn e a lâmpada mágica" (ANÔNIMO, 2018), por ter suas personagens e enredo difundidos ao longo de diversas gerações, tem forte potencial para ampliar o repertório cultural dos leitores, devido à contextualização em outra época e lugar. Em função do seu conhecimento prévio, o estímulo da curiosidade acerca do texto que deu origem a um conjunto de obras tende a persuadir até mesmo aqueles que não veem o livro como o objeto mais atraente. Ademais, o contato com um clássico da literatura universal, sobretudo se revisitado em fase de mais amadurecimento, surpreende aqueles que formaram uma visão restrita da história, principalmente se seu conhecimento se deu por paródias e/ou paráfrases em livros infantis, desenhos animados ou filmes de cunho comercial. Se obras exercem influência particular "quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual" (CALVINO, 1990, p. 10-11), sua releitura, em especial, do teor original tem significativo valor.

Em se tratando do coletivo, por meio de um clássico, traços culturais atravessam gerações e, muitas vezes, recontam a história de um povo por um ponto de vista distinto do que fora amalgamado pela historiografia. Isso acontece pelo fato de uma obra estar ancorada em um momento, em uma realidade sociocultural, e, então, refletir as vicissitudes do período de sua elaboração. Se o cânone atravessa décadas e séculos, Calvino (1990, p. 12) defende que ele deve ser trabalhado em seu original, "evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações". Sua ressalva diz respeito à inversão de valores que acontece quando algum instrumental crítico ou bibliografia escondem o que o texto realmente tem a dizer. Essa observação reforça a pertinência da releitura na maturidade, visto que, por vezes, obras com elevado grau de complexidade são apresentadas aos jovens, quando não, por meio de adaptações em linguagem mais simples, como ocorre com Aladim.

O mundo maravilhoso em Aladim

A história considerada neste estudo foi traduzida direto do árabe e tem como título "ᶜAlāu'ddīn[40] e a lâmpada mágica" (ANÔNIMO, 2018). ᶜAlāu'ddīn é uma das personagens mais famosas das **Mil e uma noites**, ainda que, em muitos casos, ela não seja associada à obra por grande parte de seus conhecedores. Se o maravilhoso é característica recorrente das narrativas proporcionadas por Šahrāzād, apesar de inserido tardiamente à coletânea, o texto em questão não foge à regra. Por essa vertente, a não explicação para determinadas situações e a não ligação delas com a realidade cotidiana, somadas à não demonstração de reações duvidosas das personagens diante do que presenciam, estabelecem papel fundamental no enredo.

Em "ᶜAlāu'ddīn e a lâmpada mágica", o protagonista é um jovem rebelde, que se recusava a aprender qualquer ofício com o pai, tanto que este adoeceu e morreu pelo comportamento do filho. O menino e a mãe passavam por dificuldades. A primeira interferência no comportamento de ᶜAlāu'ddīn ocorre quando um homem finge ser seu tio paterno, alegando não ter notícias do irmão por morar em uma terra distante. O sujeito, contudo, é um feiticeiro e precisa da ajuda do jovem para conseguir o objeto desejado: a lâmpada mágica.

Sem saber de suas reais intenções, ᶜAlāu'ddīn o leva à sua casa e o apresenta à mãe, que estranha não saber do cunhado, mas logo acredita nele. Depois, o feiticeiro levou o rapaz a um lugar distante, alegando que lhe mostraria coisas insólitas. Essa saída marca a transição entre a situação inicial e o acontecimento que propiciará o início da intriga. Em um território desconhecido, o feiticeiro magrebino usa seu conhecimento: "retirando então do bolso um frasco que abriu e do qual apanhou determinada quantia de incenso; acendeu-o, fez passes e esconjuros, pronunciando palavras desconhecidas, e logo o solo se rachou, balançou e estremeceu, e produziram-se trevas" (ANÔNIMO, 2018, p. 31).

Diante do que via, a reação do protagonista era de medo, terror e ameaça de fuga, a qual fora abortada por uma bofetada que o tio lhe dera. Aos pés do bruxo, então, o solo se fendeu, irrompendo uma pedra de mármore com uma argola de aço fundido que só poderia ser aberta por ᶜAlāu'ddīn, o que foi feito por ele, sem dificuldade. Enquanto o falso tio aguardava do lado de fora, o jovem entrou na galeria subterrânea, mediante as instruções do sujeito. Após as explicações, o magrebino colocou no dedo do rapaz um anel que o salvaria de todo mal e medo.

Assim, ᶜAlāu'ddīn deveria atravessar a câmara sem tocar em nada, para não ser transformado em pedra. Seguidas todas as instruções, de posse do objeto, o rapaz encheu os bolsos com as pedras preciosas e subiu os degraus que o levariam à saída. Por não entregar a Lâmpada ao bruxo enquanto subia, o feiticeiro fez invocações e esconjuros e trancou o herói no subsolo. O uso da magia por meio de uma personagem procedente de uma cultura em que essa prática era comum é recorrente na trama.

A magia, nesse contexto, é um ardil utilizado pelo feiticeiro a fim de obter riquezas. Para que ela acontecesse, contudo, foram necessários objetos mágicos, como o incenso e o anel, aos quais se somariam invocações e esconjuros. O primeiro foi usado para que o solo se fendesse e liberasse a tampa de pedra com a argola de ferro; o segundo, para proteger ᶜAlāu'ddīn. Sobre este último caso, ainda na galeria, o jovem esfregou suas mãos, e uma mão roçou o anel. Eis que surgiu um escravo enorme, que disse que o rapaz podia pedir o que quisesse, pois ele tinha o anel em sua mão. Desse modo, ᶜAlāu'ddīn foi para a superfície.

A posse da lâmpada e do anel contribuíram para que o protagonista e a mãe não passassem fome. Ao lustrar a lâmpada para vendê-la, surgiu "um gênio de aparência

[40] Mamede Jarouche (2017) optou por grafar o conhecido nome Aladim conforme a transliteração dos caracteres árabes. Como a obra traduzida por ele é a referência usada, a transliteração será mantida.

ISSN: 2594-6536

assustadora, elevada estatura, semelhante aos maiores gigantes" (ANÔNIMO, 2018, p. 44). A mãe teve medo, mas o filho solicitou ao gênio que lhes trouxesse algo para comer. O que aparece é surpreendente: "uma mesa estupenda e valiosa, de prata pura com doze travessas de diversas espécies de comida, das mais opulentas, duas taças de prata e duas garrafas escuras de vinho puro e envelhecido e pão mais branco que a neve" (ANÔNIMO, 2018, p. 45).

O nó da intriga tem início quando ᶜAlāu'ddīn viu Badrulbudūr, a filha do sultão, e por ela se apaixonou, sentimento que começou pela transgressão de uma proibição imposta ao herói (PROPP, 1984), pois ninguém deveria olhar para a moça. Ele só poderia tê-la, porém, se tivesse grande riqueza. Para isso, pediu à mãe que oferecesse as pedras preciosas que havia tirado da galeria ao sultão. Impressionado, o rei concede a mão da filha, mas em três meses.

Apesar disso, Badrulbudūr se casaria antes com filho do vizir, mas, quando ᶜAlāu'ddīn descobriu, usou o gênio da lâmpada para impossibilitar o final feliz do casal. Pediu, então, ao escravo da lâmpada que transportasse o colchão com os dois noivos. Feito isso, ᶜAlāu'ddīn ordenou que o escravo fizesse o noivo dormir trancado no banheiro, paralisado por um feitiço. Quanto à noiva, sem violar sua dignidade, ᶜAlāu'ddīn deitou-a em sua cama e, entre os dois, deixou sua espada. Pela manhã, o escravo levou os noivos de volta para o palácio. A situação se repetiu na noite seguinte, até que o casamento foi anulado.

A lâmpada mágica proveu o jovem rapaz com a riqueza que ele não possuía, construiu, para o futuro casal, em uma noite, um palácio ostentoso e "um tapete magnífico brocado, todo tecido a ouro, que seja estendido do meu palácio até o palácio do sultão, a fim de que a jovem dama, quando vier para cá, caminhe sobre ele e não sobre o chão" (ANÔNIMO, 2018, p. 85). Tudo isso levantava desconfianças por parte do vizir, que julgava que aquilo apenas poderia ser fruto de feitiçaria.

Em um certo momento, o feiticeiro magrebino reapareceu, depois de ter descoberto, por meio da prática da geomancia[41], que ᶜAlāu'ddīn não havia morrido no subterrâneo. A partir da volta do antagonista, a intriga ocorre em função do desejo do bruxo de obter o objeto pelo qual lutara antes, o qual chega às suas mãos por meio de um ardil que o sujeito preparou para Badrulbudūr. De posse da lâmpada, ele pediu ao gênio que transportasse o palácio de ᶜAlāu'ddīn de onde estava, os que nele moravam e o colocasse na África. A volta da construção se dá por intermédio do anel mágico do jovem.

O transcorrer da narrativa segue de acordo com as funções das personagens de Propp (1984): o herói é submetido a uma prova, vence o antagonista e reconquista o objeto mágico, até que o dano seja reparado. Observa-se, assim, pela síntese de parte da história, que muitas informações sobre os elementos que a compõem diferem-se das possíveis versões conhecidas pelas gerações contemporâneas. Quanto ao desfecho, optou-se por não o revelar, a fim de otimizar a experiência do leitor não só com "ᶜAlāu'ddīn e a lâmpada mágica", mas com todas as mil e uma noites.

Considerações finais

"Na noite seguinte, Dīnārzād disse à sua irmã Šahrāzād: 'Por Deus, maninha, se você não estiver dormindo, conte-nos uma de suas belas historinhas. Sua história é um deleite para todo ser humano, afastando as preocupações e fazendo desaparecer as tristezas'" (ANÔNIMO, 2017, p. 89). Por essa fórmula, repetida pela irmã da heroína a cada noite, um universo de magia se descortinava para os ouvintes da filha do vizir e, hoje, eleva o imaginário dos leitores ao mundo maravilhoso.

[41] Adivinhação por meio de figuras formadas com areia.

ISSN: 2594-6536

Esse gênero ligado a um tipo de pensamento aceito no seu contexto inicial de produção do livro, o pensamento mágico, é justificado em função das crenças em mitos, feitiços e metamorfoses, que, além de propagado pela população em geral, era muitas vezes ratificado por historiadores daquelas épocas. Nesse sentido, este trabalho abordou a interferência desse modo de pensar na elaboração das **Mil e uma noites**. Para verificar a presença do maravilhoso na obra em questão, exemplos retirados dela trazem sua figura mais emblemática, o gênio.

Por fazer parte do conhecimento de grande parte da população, em especial, por meio de paródias e paráfrases de narrativas que os trazem como personagem, é muito provável que os gênios descritos por Šahrāzād surpreendam aqueles que conhecerem a tradução direta dos manuscritos árabes antigos. Por último, "ᶜAlāu'ddīn e a lâmpada mágica" foi trazido à tona, por se tratar de um dos protagonistas mais conhecidos das histórias da obra. Por fim, acredita-se que a leitura desse clássico, em confronto com aquele saber prévio, enriquece o repertório do leitor à medida que este se depara com circunstâncias distintas das releituras. Ademais, é pelo contato com outra cultura que se conhece a sua própria, pois conhecer o outro é necessário para que se conheça a si mesmo.

Referências

ANÔNIMO. **Livro das Mil e uma noites**: volume I: ramo sírio. Trad. Mamede Mustafa Jarouche. 4. ed. São Paulo: Biblioteca azul, 2017.

ANÔNIMO. **Livro das Mil e uma noites**: volume 4: ramo egípcio. Trad. Mamede Mustafa Jarouche. 3. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca azul, 2018.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHRAÏB, Aboubakr. Situation, motivation, and action in the *Arabian Nights*. *In*: MARZOLPH, Ulrich; LEEUWEN, Richard van. **The Arabian Nights encyclopedia**. California: ABC CLIO, 2004.

DAMIEN, Christiane. **O sobrenatural e o mágico nas Mil e uma noites**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2017.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

EL-SHAMY, Hasan. The oral connections of the *Arabian Nights*. In: MARZOLPH, Ulrich; LEEUWEN, Richard van. **The Arabian Nights encyclopedia**. California: ABC CLIO, 2004.

JAROUCHE, Mamede. Uma poética em ruínas. *In*: ANÔNIMO. **Livro das Mil e uma noites**: volume I: ramo sírio. Trad. Mamede Mustafa Jarouche. 4. ed. São Paulo: Biblioteca azul, 2017.

PRAMPOLINI, Santiago. **Historia universal de la Literatura**: Literaturas china, japonesa, inda y árabe. Volumen primero. Buenos Aires: Uteha Argentina, 1940.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

SHOSHAN, Boaz. Social life and popular culture in the *Arabian Nights*. *In*: MARZOLPH, Ulrich; LEEUWEN, Richard van. **The Arabian Nights encyclopedia**. California: ABC CLIO, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ISSN: 2594-6536

O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA COMPARATIVA DOS JORNAIS *ONLINE O TEMPO* E *ESTADO DE MINAS*

Viviane Ruiz Potma Gonçalves (UninCor-PMTC)

RESUMO: Recorte de uma pesquisa que foi apresentada como dissertação de mestrado, o presente trabalho explora a construção da imagem de adolescentes autores de ato infracional criada por jornais online mineiros, refletindo sobre a maneira como esse gênero discursivo pode ser usado para transmitir ideologias. É realizada uma análise comparativa qualitativa através da teoria semiolinguística do discurso de Charaudeau (2014) de setenta e quatro notícias publicadas pelo jornal **Estado de Minas** e quarenta e cinco notícias publicadas pelo jornal **O Tempo**, que se referem aos mesmos fatos. Todas as notícias foram publicadas no período de abril a setembro de 2015, ano de discussão da PEC 171/1993, que delimita a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos.
PALAVRAS-CHAVE: Semiolinguística; Adolescente que comete ato infracional; Jornais *online*.

Introdução

Buscamos através da teoria Semiolínguística, descrever como os jornais mineiros utilizam da enunciação para criar uma imagem do adolescente que comete ato infracional. Para tanto, comparamos as notícias que os jornais escolhidos publicaram sobre os mesmos fatos, observando as diferenças na construção dos enunciados e na quantidade de notícias publicadas.

Os jornais **O Tempo** e **Estado de Minas** foram selecionados por apresentarem grande tiragem de exemplares impressos e também grande quantidade de acessos virtuais em Minas Gerais e no Brasil. A seleção do ano de 2015 foi devido às discussões em relação à Proposta de Ementa Constitucional 171/1993, popularmente conhecida como PEC da redução da maioridade penal, aprovada pela câmara dos deputados nesse mesmo ano.

Inicialmente, descrevemos brevemente os principais conceitos da teoria semiolinguística que fundamenta essa pesquisa.

O contrato de comunicação midiático

A teoria Semiolinguística, formulada por Patrick Charaudeau (2018, p. 196) descreve duas dimensões no ato de linguagem, considerando que o que é falado possui dimensão implícita e explícita. “A finalidade do ato de linguagem (tanto para o sujeito enunciador quanto para o sujeito interpretante) não deve ser buscada apenas em sua configuração verbal, mas, no jogo que um dado sujeito vai estabelecer entre esta e seu sentido implícito” (CHARAUDEAU, p. 24, 2014). Para Charaudeau (2014, p. 52), o enunciador construirá uma imagem de si de acordo com a imagem que ele imagina do receptor. No entanto, nem sempre a imagem criada corresponde à realidade.

No caso das notícias existirá um contrato de comunicação midiático, que passará credibilidade através da ideia de neutralidade, mas que também busca chamar atenção do leitor. (CHARAUDEAU, 2018, p.86-87). Nesse sentido, o contrato de comunicação midiático mascara sua não neutralidade. Charaudeau (2018, p. 80-81) afirma que é possível que o

ISSN: 2594-6536

enunciador busque atingir os leitores de maneira primariamente afetiva ou intelectiva. Emediato (2005, p. 108) afirma que as notícias de jornal possuem leis de proximidade:

> A lei de proximidade cronológica (o que há de mais novo e atual); a lei de proximidade geográfica (o que há de mais novo no espaço); a lei de proximidade psico-afetiva (o que há de mais humano, o que toca mais os leitores); a lei de proximidade específica (o que diferencia tais leitores dos outros, suas paixões, suas situações profissionais, pessoais, seus gostos e modelos de julgamento, etc.)

Na situação de comunicação, haverá sempre um contexto; os modos de organização do discurso, a língua e o texto (CHARAUDEAU, 2014, p. 68). Os modos de organização são: Modo Descritivo; Modo Narrativo; Modo Argumentativo e Modo Enunciativo – que engloba os demais modos. Nas notícias jornalísticas predominam os modos descritivo e narrativo.

De acordo com Charaudeau (2014, p. 81), no modo de organização enunciativo são estabelecidos três comportamentos do modo enunciativo de discurso: alocutivo, elocutivo e delocutivo. Nas notícias encontramos com frequência o comportamento delucutivo, onde há a manifestação da relação do locutor com um terceiro (CHARAUDEAU, 2014, p. 83).

Ao modo descritivo são atribuídos três componentes: Nomear, localizar-situar e qualificar. Charaudeu (2014, p. 112) afirma que ao nomear damos existência ao ser, assim consideramos que o uso de nomeações como "menor" cria uma imagem dos adolescentes aos quais as notícias fazem referências. Em geral, no primeiro parágrafo das notícias temos uma descrição do que houve e da data e local dos acontecimentos, localizando e situando o fato; Qualificar significa complementar a nomeação, como por exemplo, na expressão "adolescente suspeito" ou "adolescente que já tinha passagem pela polícia", o jornal cria uma imagem valorativa pois não é possível nomear e qualificar de maneira neutra. Os procedimentos discursivos utilizados pelos componentes são: Identificação; Construção objetiva do mundo e Construção subjetiva do mundo (CHARAUDEAU, 2014, p. 117).

Na enunciação ocorrerá uma encenação descritiva com diversos efeitos: Efeito de saber; Efeito de realidade e de ficção; Efeito de confidência; Efeito de gênero (CHARAUDEAU, 2014, p. 144). São utilizados os seguintes procedimentos de composição: A extensão descritiva; A disposição gráfica; O ordenamento interno; (CHARAUDEAU, 2014, p. 148).

Através dos efeitos e procedimentos citados, o enunciado da notícia constrói uma descrição ou uma narrativa que, embora pareça ser neutra, traz um juízo de valor. A seguir, temos a análise comparativa das notícias publicadas pelos jornais que referenciam os mesmos fatos, na qual apontamos como as escolhas lexicais constroem a imagem do adolescente autor de ato infracional.

Comparação das notícias publicadas sobre o mesmo fato

Ao todo cento e dezenove notícias foram analisadas, setenta e quatro notícias publicadas pelo jornal **Estado de Minas** e quarenta e cinco notícias publicadas pelo jornal **O Tempo**, que referenciam os mesmos fatos.

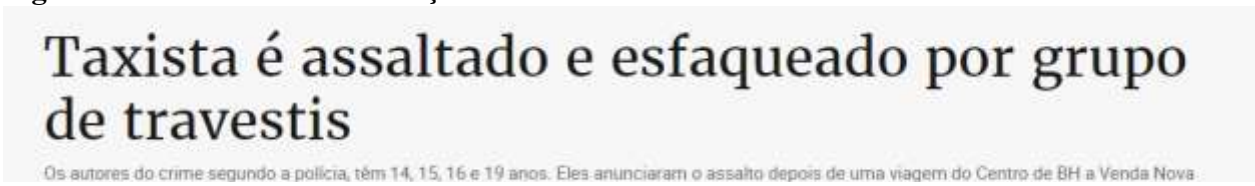
No mês de abril, foi observado que cinco acontecimentos comuns foram transformados em notícias e publicados por ambos os periódicos. Observamos que em ambos os jornais, o modo delocutivo pelo relato de testemunha de autoridades policiais é utilizado em algumas notícias, como forma de dar credibilidade. A primeira notícia trata de um acidente envolvendo um jovem que tentou ficar na traseira de um ônibus e acabou sendo atropelado. **O Tempo**

enfatiza a atitude irresponsável do adolescente, enquanto **Estado de Minas** parece relatar um acidente.

O jornal como gênero discursivo costuma buscar parecer neutro, no entanto a narrativa e descrição dos fatos trazem juízos valorativos, conforme observamos: O uso de nomeações que criminalizam os adolescentes que cometeram ato infracional foi frequente em ambos jornais: Surgiram termos como "menor", "adolescente armado" e "criminosa".

Ambos jornais são diferenciados pelos estilos diferentes, como observamos na manchete da segunda notícia. **O Tempo** cria uma espetacularização dos fatos.

Figura 1: Manchete da Publicação de Estado de Minas


Taxista é assaltado e esfaqueado por grupo de travestis

Os autores do crime segundo a polícia, têm 14, 15, 16 e 19 anos. Eles anunciaram o assalto depois de uma viagem do Centro de BH a Venda Nova

*(***Estado de Minas**, 06/04/15*)*

Figura 2: Manchete da Publicação de O Tempo


EM VENDA NOVA

Adolescente rouba taxista em BH e esconde dinheiro na calcinha

Além de roubar, menor ainda esfaqueou motorista; suspeita estava com mais quatro amigas travestis durante o crime

Por CAROLINA CAETANO/ RAFAELA MANSUR
06/04/15 - 06h20

*(***O Tempo**, 06/04/15*)*

Em algumas situações houve diferença na quantidade de notícias publicadas sobre um mesmo acontecimento. Em abril de 2015, ocorreu um assalto a um supermercado em Santa Maria de Itabira, que resultou na morte de um funcionário. O jornal **Estado de Minas** publicou apenas uma notícia sobre o fato, enquanto **O Tempo** publicou duas notícias. Acreditamos que a diferença na quantidade de notícias seja porque foi observado que **O Tempo** priorizava acontecimentos que ocorriam no estado de Minas Gerais, em concordância com a lei de proximidade geográfica (EMEDIATO, 2005)

Em outro acontecimento que ocorreu em Barcelona, na Espanha, **Estado de Minas** publicou quatro notícias enquanto **O Tempo** publicou apenas uma. Duas notícias de **Estado de Minas** e a notícia publicada em **O Tempo** foram escritas por outro jornal, **Agence France-Presse**. Nesse caso, a maior espetacularização e apelo ao emocional vieram de notícias publicadas por **Estado de Minas**, sem, no entanto, criminalizar o adolescente, cuja imagem se aproxima mais de alguém com problemas emocionais. Acreditamos que o jornal, que tem um público de classe socioeconômica A e B, investiu em mais notícias porque o adolescente faz parte da mesma classe socioeconômica. A notícia também era destaque internacionalmente, e observamos que esse jornal publicava notícias de outros estados e países em maior quantidade que **O Tempo.**

O último fato referente a um adolescente que tentou unir-se ao estado islâmico também foi publicado originalmente no jornal **Agence France-Presse** e republicado em ambos os periódicos.

Durante o mês de maio nove fatos foram publicados pelos jornais: O primeiro refere-se a um adolescente que pagou para um homem guardar uma arma em sua casa. O padrão inicialmente observado se repete: Ambos os jornais utilizam termos de juízo negativo, porém **O Tempo** faz uso de espetacularização.

O segundo fato fala de uma quadrilha que foi presa pela polícia, e o terceiro é sobre um adolescente que foi morto por um policial militar durante um assalto. O termo "homens" é usado por **O Tempo** para referir-se aos integrantes da quadrilha, criando um efeito de "maioridade" apesar de haver entre eles um adolescente.

No fato seguinte, temos um adolescente que foi preso em posse de armas e, posteriormente, uma notícia sobre um jovem condenado por planejar um atentado terrorista na Áustria. Nesse caso, os textos das notícias são iguais e foram publicados inicialmente em **Agence France-Presse**, mas **O Tempo** usa a expressão "preso por atentado", levando o leitor a imaginar que o atentado foi realizado.

As próximas notícias a serem analisadas dizem respeito a um incêndio criminoso em ônibus na capital mineira: Ambos jornais utilizam da multissemiose, criando uma galeria de fotos que mostra a depredação do ônibus. **O Tempo** faz uso da expressão nominal "homens encapuzados" ao referir-se aos adolescentes que cometem ato infracional.

As próximas notícias são sobre o esfaqueamento de um homem por uma adolescente. Novamente, **Estado de Minas** se limita a descrever o fato, enquanto **O Tempo** faz espetacularização, enfatizando o comportamento desafiador da adolescente no subtítulo da notícia: "[…] suspeita de 17 anos, teria dito aos militares que, por ser menor, 'não dá nada pra ela'" (**O Tempo**, 30/05/2015).

O último fato que foi noticiado no mês de maio pelos jornais foi o assassinato do médico Jaime Gold, durante o assalto a uma bicicleta no Rio de Janeiro. Durante o mês de maio, **O Tempo** publicou duas notícias e **Estado de Minas** publicou sete notícias sobre o acontecimento. Posteriormente, no mês de junho, **O Tempo** veio a publicar mais três notícias e **Estado de Minas** publicou mais nove. Na época, o caso causou comoção popular. Acreditamos que **Estado de Minas** publicou mais notícias sobre o caso devido ao fato da vítima ser da classe socioeconômica A e B, mesma do público-alvo do jornal. As notícias publicadas por **Estado de Minas** se complementam, descrevendo assim o que ocorreu desde a apreensão até a condenação dos adolescentes envolvidos no assassinato.

Incluindo o caso do médico Jaime Gold, três acontecimentos foram noticiados por ambos os jornais durante o mês de junho. Outro acontecimento se refere a um caso de confronto entre policiais, um homem e um adolescente que ocorreu em Contagem – MG. O acontecimento foi noticiado uma vez em **O Tempo** e gerou duas notícias para **Estado de Minas**. Observamos que o padrão dos jornais se repete: **O Tempo** cria na sua manchete maior espetacularização, afirmando que a viatura foi cercada, mas só haviam duas pessoas e usando nomeações de valor negativo:

ISSN: 2594-6536

Figura 3: Manchete da notícia de O Tempo


EM CONTAGEM

Viatura da PF é cercada por criminosos e pede reforço da PM

Militares conseguiram prender duas pessoas, apreender uma arma e recuperar um celular de um policial federal que tinha ficado com os bandidos

Figura 4: Manchete da primeira notícia de Estado de Minas


Dupla é detida em Contagem por atirar em policiais federais

Dois agentes da PF foram até a Vila Itaú para entregar intimações. PMs foram acionados e conseguiram identificar um homem e um adolescente, suspeitos de ter efetuados os disparos

(**Estado de Minas**, 23/06/2015)

O último fato do mês de junho foi sobre a polícia apreender drogas e arma em uma caixa d'água. Ambos jornais seguem os padrões previamente observados.

No mês de julho, foram identificados seis acontecimentos cujas notícias foram publicadas em ambos os jornais: O primeiro fato foi a pichação de um muro do 18º Batalhão da polícia militar de Belo Horizonte, sobre o qual cada jornal publicou uma notícia. Observamos que o jornal **O Tempo** novamente destaca a atitude desafiadora do adolescente contra a autoridade policial. Os jornais fazem referência em suas notícias a um outro acontecimento que ocorreu na semana, mas que não tem nenhuma relação com a pichação do muro. Apesar disso, ambas notícias tratam dos fatos como se fossem relacionados, em especial **O Tempo**, que usa alguns insultos que foram ditos no acontecimento não relacionado em sua manchete sobre a pichação.

No segundo fato, uma adolescente de Belo Horizonte foi detida com um revólver na mochila escolar. O destaque dos jornais é para a pouca idade da estudante, de apenas 13 anos.

O terceiro fato foi uma notícia internacional sobre uma adolescente que explodiu uma bomba na Nigéria, cometendo suicídio. Originalmente publicada em **Agence France-Presse**, ambos jornais possuem o mesmo texto e a mesma manchete.

O fato seguinte também foi publicado em outros jornais e republicado pelos jornais analisados, com a diferença de que **Estado de Minas** utilizou a publicação do jornal **Agência Estado** e **O Tempo** republicou a notícia do jornal **Agência Brasil**. O fato refere-se a um adolescente que fez ofensas racistas à apresentadora do jornal da Globo, Maju Coutinho.

O quinto fato noticiado pelos jornais se refere a um adolescente que cometeu furtos e foi agredido em Belo Horizonte. Podemos observar que o termo "menor" é utilizado por **O Tempo**, mas não por **Estado de Minas.** Em outras notícias, no entanto, ocorre o oposto, de forma que ambos jornais utilizaram dessa nomeação, bem como de outras nomeações de valor negativo. **O Tempo** ainda disponibiliza um link para que o leitor assista o momento da agressão.

ISSN: 2594-6536

O caso que teve a maior quantidade de notícias publicadas se refere ao estupro e a agressão sofridos por um grupo de adolescentes em Castelo do Piauí, causando a morte de uma delas. **Estado de Minas** publicou sobre o caso quatro notícias em julho e três no mês de agosto sobre o caso, enquanto **O Tempo** veio a publicar cinco notícias em julho e uma no mês de setembro. As notícias acompanham os adolescentes que foram apreendidos pelo ato infracional, que assassinaram um dos envolvidos no centro de ressocialização porque ele foi o delator, e a demissão do diretor do centro por esse motivo. **O Tempo** faz um comentário sobre algumas pessoas da cidade terem comemorado com fogos de artifício a morte do rapaz, há também um comentário sobre a ineficiência e despreparo do centro de ressocialização, como observado na notícia de **Estado de Minas**:

Figura 5: Trecho da terceira notícia de Estado de Minas

> Segundo o magistrado, os adolescentes devem ser punidos com três anos de internação e mais três anos em regime de semiliberdade no Centro Educacional Masculino (CEM), em Teresina. "Esse sistema nosso não recupera coisa nenhuma. Não se aplica o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em Teresina. É mera internação. Mero isolamento."

(**Estado de Minas**, 14/06/2015)

Em agosto, apenas dois acontecimentos foram noticiados pelos jornais. O primeiro caso foi um adolescente que concordou em fazer sexo com um homem por dinheiro e um celular, porém houve um desentendimento e o homem foi assassinado. Sobre o caso, **Estado de Minas** publicou duas notícias e **O Tempo** publicou uma, criando espetacularização.

Figura 6: Manchete da notícia de O Tempo, com foto


CRIME SEXUAL

Adolescente matou jornalista em Araçuaí por R$ 100

Jovem de 16 anos receberia dinheiro e um celular, que foram oferecidos para que eles mantivessem relações sexuais; desentendimento gerou o crime

Figura 7: Manchete da notícia de Estado De Minas


Garoto de programa confessa assassinato de assessor de prefeitura de Araçuaí

Adolescente de 16 anos afirmou que se desentendeu com a vítima antes do ato sexual. Ele confessou o crime na tarde desta segunda-feira

O outro fato faz referência ao assassinato de um comerciante durante um assalto. Os jornais destacam que o adolescente envolvido foi apreendido diversas vezes, possivelmente denunciando que a ressocialização não está sendo uma medida eficiente: “Com 35 passagens pela polícia por crimes como roubo, tráfico de drogas e posse de arma e de droga, o menor está sendo procurado na cidade. Segundo a Polícia Militar (PM), somente 2015, o autor esteve

ISSN: 2594-6536

envolvido em 20 ocorrências policiais" (**Estado de Minas**, 19/08/2015). No jornal **O Tempo**, temos: "A dupla foi identificada pela PM, mas ainda não foi encontrada. 'O rapaz que cometeu o crime já é conhecido pela polícia. Ele já foi detido mais de 20 vezes só este ano, no total já foram 35 conduções', contou o Tiago Guilherme da Silva da 139 Companhia do 23º Batalhão" (**O Tempo**, 19/08/2015).

Finalmente prosseguimos para o mês de setembro, onde nove acontecimentos foram noticiados pelos jornais: Os dois primeiros são interligados, referentes a um adolescente que morreu durante uma perseguição policial e a represália por meio do incêndio criminoso de um ônibus. Posteriormente, temos o caso de um adolescente que morreu durante uma briga. As notícias seguintes se referem à fuga e apreensão de adolescentes que fugiram de um centro de ressocialização: Nesse caso, **Estado de Minas** publicou três notícias e **O Tempo** publicou uma notícia.

Temos ainda uma notícia de cada jornal sobre um incêndio supostamente criminoso que ocorreu em São Romão, e duas notícias publicadas em cada jornal, referentes a uma perseguição policial que terminou com a morte de um adolescente. Outros fatos incluem a apreensão de um grupo envolvido com tráfico de drogas e a fuga de um adolescente apreendido de um hospital.

O caso que teve a maior quantidade de notícias publicadas foi o assassinato do delegado Vanius Henrique de Campos após uma discussão com dois adolescentes. **Estado de Minas** publicou ao todo 11 notícias sobre o acontecimento e **O Tempo** publicou três. Novamente, a vítima de classe socioeconômica A e B fez com que o jornal **Estado de Minas** publique uma quantidade grande de notícias, descrevendo desde a busca e apreensão dos adolescentes pela polícia até o enterro do delegado que foi realizado com a presença de muitas autoridades policiais. **Estado de Minas** apresenta o vídeo da discussão e descreve os insultos proferidos pelos jovens, e ambos os jornais destacam que houve diversas apreensões anteriores dos adolescentes.

Figura 8: Manchete da oitava notícia de Estado de Minas


Adolescente que atirou em delegado já cumpria medida socioeducativa por porte ilegal de armas

Os dois menores, V.C.S.Q.S e T.H.S.S, serão encaminhados ainda hoje ao CIA-BH onde a juíza vai determinar se serão internados ou responderão em liberdade pelo crime

(**Estado de Minas**, 21/09/2015)

ISSN: 2594-6536

Figura 9: Manchete da primeira notícia de O Tempo


CRIME NO CIDADE JARDIM

Menores que mataram delegado já foram apreendidos por tráfico de droga

Os dois estão foragidos e a suspeita é de que os dois tenham recebido ajuda de outras pessoas durante a fuga

Por RAFAELA MANSUR
20/09/15 - 13h12

(**O Tempo,** 20/09/2015)

A escolha dos jornais de destacar em várias notícias que a ressocialização e apreensão não tiveram o resultado esperado, ou de que os adolescentes agiram com agressão e insultaram as autoridades pode não ter a intenção de levar o leitor a concordar com a redução da maioridade penal, pois essa escolha pode ser apenas uma estratégia para atrair por meio da espetacularização. No entanto, é possível interpretarmos pela descrição dos fatos que seria necessária uma punição mais severa para esses adolescentes. Observamos que o uso de nomeações como "menor" e "homens", quando comparadas com a nomeação "adolescentes" ou "jovens", trazem um valor negativo atribuído aos indivíduos citados.

Considerações finais

Observamos que os jornais analisados em várias ocasiões buscam levar o leitor a concordar com a redução da maioridade penal, através da nomeação dos adolescentes como se fossem adultos, bem como ao dar ênfase para atos infracionais reincidentes e ao fazer espetacularização dos fatos. A ideia de chocar o leitor com a violência e exigir uma reparação pelas autoridades, bem como de denunciar a ineficiência da ressocialização dos adolescentes é presente em ambos os jornais.

Os jornais analisados utilizam-se primariamente do modo descritivo, embora haja narração em algumas notícias. Há o uso de multissemiose e disponibilização de hiperlinks. O predomínio do modo delocutivo é observado, ocorrendo através do relato de autoridades.

O jornal **Estado de Minas** busca um alvo primariamente intelectivo, pois limita-se a descrição na maioria das notícias, apesar de utilizar nomeações criminalizadoras e de publicar uma maior quantidade de notícias ou espetacularizar em alguns casos. **O Tempo** por sua vez apela primariamente ao afetivo.

Ressaltamos que o jornal possui um papel na disseminação de ideologias políticas e que os leitores, embora capazes de utilizar as tecnologias da internet, nem sempre terão acesso a uma educação crítica. Sendo assim, é importante refletirmos sobre o efeito das notícias em nossa sociedade e na aprovação da PEC 171/1993.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2018.

EMEDIATO, Wander. O problema da informação midiática entre as ciências da comunicação e a análise do discurso. In: MACHADO, I. L., SANTOS, J. B. C. e MENEZES, W. A. (orgs.). **Movimentos de um percurso em análise do discurso** – Memória Acadêmica do Núcleo de Análise do Discurso da FALE/UFMG. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/UFMG, 2005. Disponível em:<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Movimento%20de%20um%20Percurso%20em%20An%C3%A1lise%20do%20Discurso.pdf>. Acesso em 29/10/2019.

ESTADO DE MINAS. Taxista é assaltado e esfaqueado por grupo de travestis. *ESTADO DE MINAS*. Belo Horizonte, 06 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/04/06/interna_gerais,634673/taxista-e-assaltado-e-esfaqueado-por-grupo-de-travestis.shtml >. Acesso em: 04/07/2019.

O TEMPO. Adolescente rouba taxista em BH e esconde dinheiro na calcinha. *O TEMPO*. Belo Horizonte, 06 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/adolescente-rouba-taxista-em-bh-e-esconde-dinheiro-na-calcinha-1.1020127>. Acesso em: 04/07/2019.

O TEMPO. Jovem esfaqueia homem em casa que seria usada para programas. O TEMPO. Belo Horizonte, 30 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/jovem-esfaqueia-homem-em-casa-que-seria-usada-para-programas-1.1047828>. Acesso em: 04/07/2019.

O TEMPO. Viatura da PF é cercada por criminosos e pede reforço da PM. *O TEMPO*. Belo Horizonte, 23 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/viatura-da-pf-e-cercada-por-criminosos-e-pede-reforco-da-pm-1.1058949 >. Acesso em: 04/07/2019.

ESTADO DE MINAS. Dupla é detida em Contagem por atirar em policiais federais. *ESTADO DE MINAS*. Belo Horizonte, 23 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/06/23/interna_gerais,661212/dupla-e-detida-em-contagem-por-atirar-em-policiais-federais.shtml >. Acesso em: 04/07/2019.

ESTADO DE MINAS. Estupro coletivo no Piauí cria alerta e gera comoção. *ESTADO DE MINAS*. Belo Horizonte, 14 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2015/06/14/interna_nacional,658004/estupro-coletivo-no-piaui-cria-alerta-e-gera-comocao.shtml >. Acesso em: 04/07/2019.

O TEMPO. Adolescente matou jornalista em Araçuaí por R$ 100. O TEMPO. Belo Horizonte, 10 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/adolescente-matou-jornalista-em-aracuai-por-r-100-1.1082930>. Acesso em: 04/07/2019.

ESTADO DE MINAS. Garoto de programa confessa assassinato de assessor de prefeitura de Araçuaí. *ESTADO DE MINAS*. Belo Horizonte, 10 de agosto de 2015. Disponível em: < https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/08/10/interna_gerais,677023/garoto-de-programa-confessa-assassinato-de-assessor-de-prefeitura-de-a.shtml>. Acesso em: 04/07/2019.

O TEMPO. Comerciante é morto por adolescente de 14 anos em assalto a mercearia. *O TEMPO*. Belo Horizonte, 19 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/comerciante-e-morto-por-adolescente-de-14-anos-em-assalto-a-mercearia-1.1089972 >. Acesso em: 04/07/2019.

ESTADO DE MINAS. Adolescente é suspeito de matar comerciante durante assalto em Cláudio. *ESTADO DE MINAS*. Belo Horizonte, 19 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/08/19/interna_gerais,679872/adolescente-e-suspeito-de-matar-comerciante-durante-assalto-em-claudio.shtml >. Acesso em: 04/07/2019.

ESTADO DE MINAS. Adolescente que atirou em delegado já cumpria medida socioeducativa por porte ilegal de armas. *ESTADO DE MINAS*. Belo Horizonte, 21 de setembro de 2015. Disponível

ISSN: 2594-6536

em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/09/21/interna_gerais,690563/adolescente-que-atirou-em-delegado-ja-cumpria-medida-socioeducativa-po.shtml>. Acesso em: 04/07/2019.
O TEMPO. Menores que mataram delegado já foram apreendidos por tráfico de droga. O TEMPO. Belo Horizonte, 20 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/menores-que-mataram-delegado-ja-foram-apreendidos-por-trafico-de-droga-1.1116404>. Acesso em: 04/07/2019.

ISSN: 2594-6536

DO BRASIL A CABO VERDE: UMA LEITURA DA POESIA DE MANUEL BANDEIRA

Vítor Hugo da Silva (FAPE II)

RESUMO: Este trabalho tem como aspecto que culmina na constatação dos traços culturais e no processo de colonização entre Brasil e África. Sendo assim, sugere uma leitura da poesia de Manuel Bandeira através dos escritores Caboverdianos Osvaldo Alcântara (Baltasar Lopes) e Ovídio Martins. Dessa maneira tem como objetivo comparar poéticas brasileiras com as caboverdianas, notoriamente influenciada pelo modernismo brasileiro e que obteve maior repercussão através da revista Claridade (1936). Sendo assim, "Vou-me embora pra Pasárgada" tornou-se uma espécie de herança cultural para os cabo-verdianos (claridosos). De acordo com Santos (SANTOS, p.4-5, 2009), o projeto mais relevante era o de "fincar os pés na terra", isto é, aproximar terra e homem na sua relação intimista junto à cultura nacional; amor resistente da terra que o ampara. Os homens da geração Claridade dedicava-se em grande parte do seu tempo ao movimento contrário: a emigração. Essa temática marcou exacerbadamente os poetas claridosos, assim como, essa literatura cabo-verdiana da década de trinta, que procurava abordar o antievasionismo.
PALAVRAS-CHAVE: Poesia, Manuel Bandeira, escritores Caboverdianos.

Introdução

Manuel Bandeira, como tantos outros escritores brasileiros, foi de grande influência para a poesia caboverdiana, motivando o processo de valorização da produção poética nos países africanos de língua portuguesa, essencialmente, nos movimentos literários: pasargadismo evasionista e utópico revelado pelos escritores da revista Claridade, como também o antipasargadismo, da geração da Nova Largada, de grande reivindicação político-social.

De acordo com Santos (SANTOS, p. 4, 2009) Manuel Bandeira foi o grande motivador pela criação de um valoroso movimento em Cabo Verde no final da década de 30 - O movimento evasionista - conhecido igualmente como pasargadista, referendando ao Itinerário de Pasárgada, de Bandeira.

Durante um grande período o movimento aderia à produção poética das ilhas, rendendo até o seu contrastante: o movimento antievasionista ou antiparsagadista. Os principais representantes do evasionismo caboverdiano são os poetas Osvaldo Alcântara (Baltasar Lopes), Manuel Lopes e Jorge Barbosa, produtores da revista de literatura e arte Claridade, responsável pelo aparecimento da literatura caboverdiana moderna. Como oposição tem-se os poetas Ovídio Martins e Onésimo Silveira que se manifestavam a favor do ficar em Cabo Verde, fincando as suas raízes no arquipélago, lutando pela transformação da realidade.

Do Brasil a Cabo Verde uma leitura da poesia de Manuel Bandeira

Manuel Bandeira, inspirador do movimento evasionista da literatura caboverdiana, teve o seu poema "Vou-me embora pra Pasárgada" insistentemente mencionado pelos autores que ansiavam por libertação, não apenas do "pai-padrasto", mas do sofrimento, das angústias, da escassez de recursos e sonhos, buscando a liberdade e construção de uma identidade para a produção literária e para o arquipélago.

ISSN: 2594-6536

Esse poema-utopia, uma espécie de transposição poética de um desejo coletivo - afinal todos anseiam por um lugar como Pasárgada – recebeu este comentário no **Itinerário de Pasárgada**:

> Vou-me Embora pra Pasárgada foi o poema de mais longa gestação em toda a minha obra. Vi pela primeira vez esse nome de Pasárgada quando tinha os meus dezesseis anos e foi num autor grego. Estava certo de ter sido em Xenofonte, mas já vasculhei duas ou três vezes a Ciropedia e não encontrei a passagem. Esse nome de Pasárgada, que significa campo dos persas ou tesouro dos persas suscitou na imaginação uma paisagem fabulosa, um país de delícias como o "*L'invitation au voyage*" de Baudelaire. Mais de vinte anos quando eu morava só na minha casa da Rua do Curvelo, num momento de fundo desânimo, da mais aguda sensação de tudo o que eu não tinha feito na minha vida por motivo da doença, saltou-me de súbito do subconsciente esse grito estapafúrdio: Vou-me embora pra Pasárgada! Senti na redondilha a primeira célula de um poema, e tentei realizá-lo mas fracassei. Abandonei a ideia. Alguns anos depois, em idênticas circunstâncias de desalento e tédio, me ocorreu o mesmo desabafo de evasão da vida besta. Desta vez o poema saiu sem esforço, como se já estivesse pronto dentro de mim (BANDEIRA, 1984, p. 97).

O poema surgiu como resultado de uma infância que o *eu lírico* não pôde gozar da liberdade de escolher o que lhe agradava e da realização de seus sonhos.

> Vou-me embora pra Pasárgada
> Lá sou amigo do rei
> Lá tenho a mulher que eu quero
> Na cama que escolherei
> Vou-me embora pra Pasárgada
>
> Vou-me embora pra Pasárgada
> Aqui eu não sou feliz
> Lá a existência é uma aventura
> De tal modo inconsequente
> Que Joana a Louca de Espanha
> Rainha e falsa demente
> Vem a ser contraparente
> Da nora que nunca tive
>
> E como farei ginástica
> Andarei de bicicleta
> Montarei em burro brabo
> Subirei no pau de sebo
> Tomarei banhos de mar!
> E quando estiver cansado
> Deito na beira do rio
> Mando chamar a mãe-d'água

ISSN: 2594-6536

Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcaloide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der
Vontade de me matar
— Lá sou amigo do rei-
Terei a mulher que quero
Na cama que escolherei (BANDEIRA, 2007, p. 146-147).

Diante dessas colocações, percebe-se que, em "Vou-me embora pra Pasárgada", o *eu lírico* leva em conta a intuição e a necessidade do extravasamento poético, utilizando imagens tiradas de uma vida sonhada. Percebe-se, também, que a ideia é feita no instante da poesia, sem limitações, na busca da inspiração, esta aliada ao desejo de fugir da realidade cinzenta da vida, para viver em lugar comparável ao Éden, no paraíso perfeito, edificado pelo criador supremo, no qual se poderá conquistar uma existência sem frustrações. Na literatura brasileira, o *eu lírico* consagrou o nome "Pasárgada" como um lugar ideal para se viver.

De acordo com (MURIEL, p. 27, 2008) o plano estrutural, o poema encontra-se marcado pelas antíteses, pelos paradoxos, nos contrastes violentos; no plano emocional, por um movimento polar, uma oscilação constante que, no decorrer da leitura vai alternar atitudes de serenidade e revolta. A linguagem é despojada, de grande intensidade, condensação, simplicidade e expressividade

Essa libertação grandiosa, paradoxalmente ressaltada por tamanha simplicidade de expressão, será o objeto dos comentários que se desdobram a seguir.

Esse espaço-tempo é bem trabalhado no poema, num jogo de palavras que procura mostrar as passagens entre a realidade e a imaginação, a memória e o sonho. O espaço em Pasárgada encontra-se definido no movimento entre o aqui (realidade) e o lá (sonho) e o lugar sugere esta transição. Pasárgada não pode ser lida como uma simples palavra a que de forma aleatória o poeta resolveu dar vida. O seu significado está além de qualquer significação e a sua excelência é 'uma vida inteira que poderia ter sido e que não foi', assim, somente perpassada por sofrimentos e desejos apenas almejados, sonhados (LEON, p.19, 2007).

O arquipélago de Cabo Verde, cuja história encontra-se marcada pela luta, por independência, pelo sofrimento provocado pela seca, falta de recursos e atenção do colonizador, produziu uma literatura, fortemente influenciada pelo modernismo brasileiro, notadamente por Manuel Bandeira, fonte de inspiração para autores que ansiavam por uma nação independente ou por paragens outras onde pudessem viver os seus sonhos.

ISSN: 2594-6536

Esta geração de poetas apresenta uma proposta de poética que busca por novos caminhos, traduzidos pelo sentimento de evasão, em oposição à proposta inicial de "fincar os pés na terra", de "ligar o homem à terra que o sustém." (SANTOS, p.5, 2009).

O sentimento de evasionismo surge fortemente em 1936, quando do movimento dos Claridosos que se dedicaram ao movimento da emigração.

Estes poetas encontram em Manuel Bandeira, mais especificamente em Vou-me embora pra Pasárgada", inspiração para as suas criações, como em "Itinerário de Pasárgada" de Osvaldo Alcântara (Baltasar Lopes):

> Saudade fina de Pasárgada…
> Em Pasárgada eu saberia
> onde é que Deus tinha depositado
> o meu destino…
> E na altura em que tudo morre…
> (cavalinhos de Nosso Senhor correm no céu;
> a vizinha acalenta o sono do filho rezingão;
> Tói Mulato foge a bordo de um vapor;
> o comerciante tirou a menina de casa;
> os mocinhos de minha rua cantam:
> Indo eu, indo eu
> a caminho de Viseu…)
> Na hora em que tudo morre,
> esta saudade fina de Pasárgada
> é um veneno gostoso dentro do meu coração.
> (ALCÂNTARA apud ANDRADE, 1975, p.32)

Os claridosos, movimento do qual Osvaldo Alcântara era um dos protagonistas, manifestavam o desejo de romper com a temática europeia e, mais especificamente com a portuguesa, movidos pela evolução sociocultural e pelas condições políticas do arquipélago, iniciando a produção de uma poesia moderna, cujos temas muito se aproximavam do Modernismo brasileiro, por retratar a fome, a seca, a emigração e a evasão. Destacou-se esta aproximação afirmando:

> Foi um alumbramento porque eu lia um Jorge Amado e estava a ver Cabo Verde. De Jorge Amado, o Quincas Berro d'Água, quando eu o li pela primeira vez, a personagem, as características psicológicas da personagem, a reação das pessoas, quando souberam da morte de Quincas Berro d'Água, eu li isso tudo e eu estava a ver a Ilha de São Vicente, Cabo Verde... Estava a ver a Rua de Pasárgada Sabe... (LABAN, 1992, p.331).

Esta recorrência à poesia brasileira, centrada principalmente em Pasárgada, sugere a busca de um espaço idealizado de felicidade e mais (FERREIRA, 1989, p.136-138) faz a seguinte referência: "desejo manifesto da fuga à degradada situação colonial que encerrava o horizonte à juventude pensante e interrogadora. Era um protesto. Um desdém. Não é demais dizer: era a fuga à erosão colonial, mas não era voltar as costas à caboverdianidade".

ISSN: 2594-6536

O desejo de inventar a terra encontra-se manifestado em "Itinerário de Pasárgada" como o afirma o eu lírico "Em Pasárgada eu saberia onde é que Deus tinha depositado o meu destino…". (AMARÍLIS, p. 45,1991)

Da leitura de Osvaldo Alcântara, o mundo mítico da Pasárgada de Bandeira torna-se real, com a incorporação dos elementos próprios da vivência do eu poético, aqueles que coexistem muito próximo da realidade existencial do poeta e como superposição de fatos vividos ou simplesmente imaginados.

Comprova-se, desta forma, a intertextualidade entre os poemas "Vou-me embora pra Pasárgada", de Manuel Bandeira (1930) e "Itinerário de Pasárgada" (conjunto de cinco poemas), escrito em 1946 pelo caboverdiano Osvaldo Alcântara (pseudônimo de Baltazar Lopes), onde o tom nostálgico contrapõe ao contestatório, mas que, ao final, assim como no poema de Bandeira, mostra a utopia de um futuro almejado.

A intertextualidade aqui mencionada estabelece um vivo diálogo entre os textos desse autor e alguns textos de Manuel Bandeira. Entretanto, tais ressonâncias de Bandeira na obra de Osvaldo Alcântara não configuram ausência de autenticidade da escrita do autor caboverdiano. Serviram para somarem-se a outras tendências e fatores diversos que fizeram surgir a respeitada poesia do citado autor.

Dentre estas tendências há de se ressaltar o "Pasargadismo", que provocou aproximações ideológicas com a utopia, com a felicidade presente na obra de Bandeira. A vida de homem do mar, aspirada pelo eu lírico de Alcântara, mostra-se tão idealizada como o mundo pensado por Manuel Bandeira em sua Pasárgada.

Necessário ressaltar, entretanto, que os poemas de Osvaldo Alcântara sugerem um caráter mais social, mais político que o de Bandeira, já que o sujeito lírico do caboverdiano, em alguns momentos, assume características "subversivas" ou até mesmo de um "fora da lei".

Sob esta visão é que se permite estabelecer diferenças entre o reino utópico de Bandeira com o mundo idealizado de Alcântara. Bandeira evadia-se de si mesmo. Do seu sofrimento, das suas lutas, das reminiscências, angústias, saudades do seu Recife.

Alcântara encontra na evasão não apenas a vontade de partir, de apontar problemas sem apresentar solução, mas configura, como afirma o escritor Manuel (FERREIRA p. 9, 1985), um protesto diante da situação política e social vivenciada pelos caboverdianos, um grito de liberdade nos versos da poesia.

Desta forma, a imagem de Pasárgada é utilizada de diversas formas, entre as quais se destacam a de sensibilidade artística e a fuga dos sofrimentos e misérias do mundo real.

Para os claridosos, saudar Pasárgada se tornaria uma forma de reivindicar um mundo melhor para a população do arquipélago. Em Bandeira, Pasárgada apresenta a conotação de um mundo permissivo, que rompe a hierarquia. Affonso Romano de Sant'Anna, a este respeito, assim se manifesta:

> Ao dizer que vai para Pasárgada, porque lá é amigo do rei, a palavra amigo passa a ser o elemento da hierarquia, que será subvertida à medida que a permissividade for sendo mais desenvolvida. O termo amigo nivela o poeta e o rei e elimina as diferenças hierárquicas convencionalmente repressoras. Não existe a ideia de um rei no "alto", do lado das coisas da ordem, agindo como um superego interditor, em oposição a um súdito num lugar mais baixo e subordinado. O imaginário do poeta nivela o rei e o súdito dentro do mesmo espaço de liberação. (SANT'ANNA, 1993, p. 234).

ISSN: 2594-6536

A produção literária dos claridosos surgiu num período em que o arquipélago ainda se encontrava sob o jugo de Portugal, sofrendo com o autoritarismo político e corporativista de Antônio de Oliveira Salazar e reivindicar um mundo mais permissivo não seria, de todo, uma atitude pacífica.

Porém, para alguns críticos, como Mário de Andrade, a temática da evasão foi vista como uma fuga diante dos problemas que atingiram e afligiram aos caboverdianos. Defendendo esta posição, Andrade afirma:

> Os escritores do movimento Claridade, condicionados pela sua formação ideológica, adotaram um ângulo de visão de "classe" para abarcar o universo insular. Não se atacaram ao fundamento dos dramas da terra (a seca, a fome e a emigração) e muito menos perspectivaram a superação das atitudes resignadamente contemplativas. A sua poesia, dominada pelo tema da evasão, afastou-se do inquérito aos sentimentos populares. Como produto esteticamente acabado do elitismo, ela passou ao lado do clamor das massas das ilhas. (ANDRADE, 1980, p. 5)

. De forma semelhante à posição de Mário de Andrade, a partir de década de 1950, os fundadores de Claridade, passaram a sofrer críticas relacionadas ao "pasargadismo" propondo-se o movimento "antievasão, que marca a mudança de postura uma geração e o *antipasagardismo* passaria a ser defendido em suplementos literários como **Suplemento Cultural** (1958), **Boletim Gil Eanes** (1959) e **Seló** (1962).

Onésimo da Silveira, representante da "geração que não vai para Pasárgada", no seu "Consciencialização da literatura caboverdiana", livro que faz críticas aos *claridosos*, afirma que:

> A literatura caboverdiana, estando profundamente ferida de inautenticidade, não traduz nem produziu uma mentalidade consciencializada e daí se ter tornado, como não é difícil verificar, em título de prestígio da elite que a vem encabeçando e não em força ao serviço de Cabo Verde e suas gentes. (SILVEIRA, 1963, p. 8)

Outros autores juntaram-se ao clamor do sentimento antievasão, influenciados pelo realismo social da época e, por que não dizer, pela segunda guerra mundial, traduzindo seus anseios em poemas que não apenas denunciam a miséria de Cabo Verde, mas que conclamavam os caboverdianos a "ficar e resistir", lema da geração da Nova Largada, representada, dentre outros por Ovídio Martins, Gabriel Mariano e Onésimo Silveira.

Este momento tão significativo para a literatura de Cabo Verde foi comentado por Secco, que afirma:

> [...] cuja proposta literária era fazer a denúncia político-social da miséria reinante no Arquipélago, houve a dignificação do crioulo e da morabeza como traços caracterizadores da alma cabo-verdiana. (...) a literatura, [...] começou a criticar essa ideologia de que o cabo-verdiano era um ser destinado a emigrar e as gerações seguintes propuseram, então, 'o ficar para resistir'. O mar, que era concebido como meio de

ISSN: 2594-6536

> evasão, encapelou-se e suas águas revoltas passaram a conotar a necessidade da ação política, do mergulho nas raízes cabo-verdianas (SECCO, 1999, pp. 11-13).

Ovídio Martins, como integrante de uma geração militante, que em Cabo Verde, lutou pela independência política de seu país, chegando mesmo a ser preso e exilado, também assumiu uma postura antievasiva, buscando com os seus poemas realçar a necessidade de enfrentar e transformar a realidade. Defendendo as suas ideias, Ovídio critica o poema "Itinerário de Pasárgada" de Baltazar Lopes nos versos de "Antievasão":

> Pedirei
> Suplicarei
> Chorarei
> Não vou para Pasárgada
> Atirar-me-ei ao chão
> E prenderei nas mãos convulsas
> Ervas e pedras de sangue
> Não vou para Pasárgada
> Gritarei
> Berrarei
> Matarei
> Não vou para Pasárgada
> (ANDRADE apud RISO, 2007, p. 7-17)

Ao recusar a fuga, gritar, berrar e matar para se manter preso à sua terra e a sua gente, Ovídio provoca a ruptura do sonho e apresenta uma proposta criativa para a liberdade.

Pasárgada é o sonho, o paraíso renegado por Ovídio, que se levanta contra o destino recusando-se a cruzar os braços e contemplar o mar. Ele ousa desafiar o conformismo, assumir o comando, mesmo que seja "soterrado no fim do mundo".

Esta é a trajetória escolhida pelo poeta para valorizar o nacionalismo, o bem do povo e do arquipélago de Cabo Verde.

Segundo Venâncio (VENÂNCIO 1992, p. 33) é a poesia de Ovídio Martins, dos poetas que iniciam em Cabo Verde uma literatura de empenho político, aquela que mais longe chegou, que mais informou esteticamente a caboverdianidade.

Percebe-se claramente que a ideia evasionista da Claridade encontra em Ovídio um ferrenho opositor, mostrando que é necessário ficar na sua terra, aliar-se e lutar por melhorias, valorizando também a língua crioula. O anti-evasionismo seria uma forma de solução para o dilema do caboverdiano.

Assim o povo de Cabo Verde deve ficar nas ilhas e recusar Pasárgada, abandonar o sonho e enfrentar a realidade.

Considerações finais

Procurou-se identificar e analisar de que forma a poesia de Manuel Bandeira foi recepcionada na literatura de Cabo Verde, mais precisamente na geração Claridade (1936-1960), que partilhava temas recorrentes ao terralongismo (mistificado em pasárgada), quer dizer, a terra longe, que nada mais é um local de escusa, de evasão que emigravam os

ISSN: 2594-6536

caboverdianos, é ter o pélago como a verdadeira prisão com que se prende e interrompe o homem de estender suas perspectivas.

Esse oceano como escapismo, sonho concede ao homem novas conquistas, novas sapiências, assim como a probabilidade de continuar a viver numa terra mais fecunda, mais produtiva, enquanto a terra árida e seca o impedia de viver naquela terra infecunda e que o levava à vontade de querer partir deixando-o com dor e sofrimento.

Claridade representada dentre tantos outros, por Osvaldo Alcântara (Baltasar Lopes), Jorge Barbosa, Manuel Lopes e Ovídio Martins- buscando retratar dois autores, especificamente: Osvaldo Alcântara e Ovídio Martins. Esses autores inquiriram com um profundo olhar os problemas sociais do país e tiveram como referência os escritores modernistas brasileiros tendo como objeto de discussão suas antíteses e argumentos refratados no paradoxo entre evasão e antievasão, entre o ir e o ficar.

Referências

ALCÂNTARA, Osvaldo. Itinerário de Pasárgada. ANDRADE, Mário Pinto de. **Antologia temática de poesia africana** I: *na noite grávida de punhais. Lisboa: Sá da Costa, 1975, p. 32.*

AMARÍLIS, Orlanda. Josefa de Sta Maria. **Onde o mar acaba**. Lisboa: Dom Quixote, 1991

ANDRADE, Mario de. **Antologia temática de poesia africana** Vol. 1 - Na noite grávida de punhais. 3. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

BANDEIRA, Manuel. **Itinerário de Pasárgada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira/ Manuel Bandeira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar,1993.

FERREIRA, Manuel. A emergência da intertextualidade afro-brasileira. In: **O discurso no percurso africano**. Lisboa: Plátano. 1989, p. 136-186.

FERREIRA, Manuel. **Aventura Crioula**. Lisboa: Plátamo, 1985.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

LEON, Luci Mary Melo. **O léxico no poema Vou-me embora pra Pasárgada de Manuel Bandeira.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/caderno06-12. html. Acesso em: 28 set. 2007.

RISO, Ricardo. Ovídio Martins**: poemas em cor de sangue** desproblematizam a relação com o meio ambiente e aspiram um novo homem cabo-verdiano. 30 ago.2007. p. 1-17. Disponível em: <http://ricardoriso.blogspot.com/2007/08/ovdio-martins-poemas-em-cor-de-sangue.html?m=1 > Acesso em: 22 jul. 2016

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **O Canibalismo amoroso**: o desejo e a interdição em nossa cultura através da poesia. 4.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record. 2009.

SECCO, Carmen L. T. R. (Org.). **Antologia do mar na poesia africana de língua portuguesa do século XX: Cabo Verde**. Rio de Janeiro: UFRJ, Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação em Letras Vernáculas e Setor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, 1999. v.2.

SILVEIRA, Onésimo. **Consciencialização na literatura caboverdiana.** Lisboa: Edição da Casa dos Estudantes do Império, 1963.

VENÂNCIO, José Carlos. **Literatura e poder na África lusófona**. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

.

ISSN: 2594-6536

METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA

Terezinha Richartz (UninCor)

RESUMO: Com a pandemia da Covid-19, mudanças significativas ocorreram no cenário educacional no que se refere a metodologias de ensino. A modalidade presencial deu lugar à virtual, e rapidamente os mais diversos centros de ensino tiveram de se adaptar e disponibilizar plataformas e suas ferramentas on-line para que essa nova realidade atingisse o maior número possível de alunos. E apesar de todo o empenho pedagógico, existem limitações desde a linguagem utilizada por esses meios de estudo e capacidade dos docentes que elaboram conteúdos/atividades adequadas, até o potencial do discente que recebe todo o material para a sua aprendizagem. Nesse sentido, as metodologias ativas preconizam a autonomia do aluno num processo em que o professor passa a ser o mediador da aprendizagem, e não mais o detentor exclusivo do conhecimento. Objetiva-se nesse estudo, portanto, analisar a viabilização da metodologia ativa em tempos de pandemia no curso de formação de professores, na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, utiliza-se como metodologia, a análise das atividades desenvolvidas no 7º e 8º períodos de um curso de Pedagogia na região Sul do Estado de Minas Gerais, cujos resultados apontam para uma realidade paradoxal: embora profissionais da área de educação dominem ferramentas tecnológicas, encontram dificuldades na produção do conhecimento; já que limitações quanto à linguagem científica e à produção textual, e até à disciplina, tornam-se mais evidentes com o distanciamento social, levando-se, então, a uma reflexão sobre a autonomia/comportamento do discente, quando monitorados e normalmente impostos de uma forma mais direta em aulas presenciais.
PALAVRAS CHAVE: Formação de professores. Prática pedagógica. Metodologia ativa. TCC.

O ensino remoto tem seu amparo legal na Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, já que o Ministério da Educação assim autoriza a substituição das aulas presenciais por virtuais, dispondo de meios digitais durante o período da pandemia do novo Corona Vírus - COVID-19 (BRASIL, 2020a). E é através da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que se prorroga esse prazo até 31 de dezembro de 2020. (BRASIL, 2020b).

Assim, as disciplinas antes ministradas presencialmente, passam a ser oferecidas de forma remota, acentuando a importância da autonomia do aluno para que a aprendizagem se efetive. Quando o aluno, na perspectiva de Paulo Freire, ainda está na heteronomia, a aprendizagem e, especialmente, a produção do conhecimento no TCC fica fragilizada.

Para o educando, essa passagem não é fácil; logo, defende-se que a metodologia ativa é um caminho importante no desenvolvimento da autonomia, conceituada pelo educador Paulo Freire – que embasa a discussão desta e propõe caminhos que superem a educação bancária.

Este escritor dedicou parte da sua vida, buscando entender e propor caminhos para superar a educação alienadora. Mas o que ele entende por autonomia? "A autonomia, enquanto amadurecimento do "ser para si", é processo, é vir a ser. [...]. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade" (FREIRE, 1996, p. 107). À vista disso, para se construir um "ser para si", faz-se necessário criar intrinsecamente a capacidade de iniciativa, a criatividade para dar respostas às demandas que aparecem nesse momento *sui generis* de afastamento social, em que os alunos não podem ter a mediação dos professores presencialmente no processo de aprendizagem.

ISSN: 2594-6536

Em verdade, as aulas presenciais facilitam o compartilhamento dos saberes em que os discentes podem, de uma forma mais fácil, pela proximidade física, discutir o que de fato importa para em conformidade com determinada ambiência discutir o que é importante para si e para sua comunidade.

Dessa forma, o processo de ensino deve possibilitar a construção de condições para todos poderem ser "seres para si", fazendo com que o aluno precise assumir de forma ética e responsável a sua decisão, sendo esta, portanto, a base de sua autonomia.

> Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 55).

Por conseguinte, a autonomia está relacionada à libertação, e já a heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é "ser para outro" (ZATTI, 2007, p. 38). Dentre tantas coisas, o que se percebe neste cenário, é que a educação, para a heteronomia, acontece quando o foco está na técnica, no uso das ferramentas, na repetição mecânica do que o professor quer, sem a apropriação do conhecimento. Nesse contexto, essa "dita" educação bancária não leva à emancipação.

Seguindo esse pensamento, embora os meios tecnológicos como, por exemplo, *notebooks*, *desktops* e *smartphones*, sejam importantes na viabilização de todo o processo de aulas *on-line*, através de plataformas e bibliotecas virtuais, essas não oferecem autonomia se o aluno não produz conhecimento e dele se apropria. Em outras palavras, a autonomia leva em consideração todos as facetas do indivíduo e busca a formação integral do sujeito.

> A educação promotora da autonomia é a que promove a formação da totalidade do humano, o que além da capacitação técnico-científica, envolve formação política, ética e estética. A educação tecnicista, verbalista, que prima pela memorização mecânica inibe a curiosidade, a criatividade e a criticidade, obstaculizando a promoção da autonomia, por isso, a educação precisa ser ativa, instigadora da imaginação, instigadora do ato de perguntar e investigar, mas sem anular a memória que deve existir a serviço das demais faculdades. Embora autonomia e conhecimento possuam uma relação de contingência, a capacitação, a aquisição de conhecimentos, é necessária para que haja a possibilidade de realização dos projetos livremente estabelecidos para si. A ampliação dos conhecimentos amplia o poder de realizar, e, em consequência, o poder de ser autônomo. (ZATTI, 2007, p. 78).

Em se tratando do regime virtual de estudos, alunos oriundos de uma educação bancária, também identificada como cópias e repetição do que se é repassado por professores de forma

ISSN: 2594-6536

acrítica, e que deforma a necessária criatividade do educando, visto que, não leva à reflexão e à tomada de posição frente à realidade que é paradoxal, é ainda mais evidente. Como afirma Freire "em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (1987, p. 37).

Porém, existem práticas que superam a educação que deforma:

> O necessário é que, subordinado, embora, à prática 'bancária', o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o 'imuniza' contra o poder apassivador do 'bancarismo'". (FREIRE, 1996, p.13).

Seguindo esse raciocínio, observa-se que nem tudo está perdido, pois, neste momento tão especial e desafiador, tem-se um ambiente propício para a busca da emancipação através da procura conjunta de soluções, face à viabilização do projeto monográfico a partir das demandas instigantes já observadas nos períodos anteriores de estágio obrigatório. O olhar atento para a realidade gritante da educação brasileira mostra-se como balizador na escolha dos problemas de pesquisa; ao invés de meros depósitos de informação, os alunos se tornam protagonistas na busca de alternativas a partir da pesquisa para transformar dada realidade.

Acredita-se que a metodologia de Paulo Freire é revolucionária e gera desconforto por romper com os métodos prontos, posicionando o aluno no centro do processo; e na questão em pauta, o próprio aluno de Pedagogia já experimenta, através do estágio obrigatório, a realidade da sala de aula. Ao se observar primeiramente, a vivência do discente, nota-se que essa, deva pautar toda a metodologia de ensino, e não o que dizem os manuais. Desta forma, o aluno é mais crítico, sujeito do processo, difícil de ser manipulado e por esse fator, essa metodologia é considerada "perigosa".

O método freiriano traz uma maneira de educar intrinsecamente ligada à vida cotidiana e por isso, também à política, revelando, então, que a postura crítica do educador é o antídoto contra a "educação bancária".

Na educação bancária, o aluno é uma tábua rasa que nada sabe. Em paralelo, o professor é o único detentor do conhecimento e tem como prerrogativa, ensinar. A experiência do discente não deve ser levada em consideração na prática pedagógica e sim, o roteiro proposto pelos manuais de ensino. Freire (1987), propõe para superar a educação bancária, a prática problematizadora estimulada através da educação dialógica que leva à práxis social transformadora. Isto posto, para ensinar, de acordo com Paulo Freire, é preciso partir da experiência do aluno e do que ele conhece.

Atualmente, o corpo docente encontra dificuldades e facilidades para dar espaço ao aluno em sala de aula. O primeiro aspecto compreende o despreparo do próprio professor, quando partindo da experiência do aluno, pressupõe-se que a formação docente seja sólida, ampla e permanente vislumbrando a interiorização, por parte do discente, do conhecimento que lhe é transferido. Já no segundo aspecto, em se tratando de facilidades, a riqueza das vivências dos discentes é um campo farto para que as aulas sejam criativas, leves e produtivas.

A metodologia de Paulo Freire é uma metodologia ativa, o aluno produz conhecimento a partir das suas experiências, e é justamente esse processo que leva à autonomia. Nesse cenário, o professor passa a ser o mediador e deve, portanto, sempre se atualizar, já que para a mediação do conhecimento, exige-se muita preparação a ponto de adentrar em experiências tão diversas

ISSN: 2594-6536

e aproveitar dessa base para trabalhar conteúdo curricular. De outro lado, na educação bancária, a aula está pronta e o professor não é surpreendido com problemas reais por ele nunca vivenciados e não relatados em livros com riqueza de detalhes.

Cabe apropriar-se de Paulo Freire (1996), para ressaltar que o Trabalho de Conclusão de Curso está alicerçado em um princípio teórico significativo: a autonomia; já que o discente precisa de iniciativa para gerenciar seu processo de formação, e neste sentido, toda essa dinâmica é uma metodologia ativa. A autonomia ganha vida quando o discente escolhe o tema que surge normalmente dos estágios curriculares obrigatórios, delimita o problema de pesquisa a ser investigado, perpassa pela seleção das leituras e realização dos fichamentos importantes para embasar o TCC desde os primeiros esboços do texto, até a redação definitiva do trabalho monográfico. Para Freire (1987), quando o sujeito problematiza a realidade, interfere na práxis, já que busca soluções para transformar a si e a realidade em que vive; são as experiências pessoais e familiares, e o estágio obrigatório, como uma grande arena para que temas e problemas de pesquisa sejam levantados, pesquisados e após estuda-los, devolvidos à comunidade com uma atividade social transformadora.

O ambiente escolar pode-se constituir num dos espaços fundamentais para os sujeitos exercitarem as práticas de emancipação individual e coletiva. (FREIRE, 1996). Nesse prisma, para se levar à emancipação e à autonomia do discente, a metodologia ativa vem se mostrando um método eficaz. A práxis, efetivada por meio da proposta de metodologias ativas no ensino, é sinônimo de atividades transformadoras e reflexivas, e que nas universidades, desempenha um papel de transformação do homem, enquanto sujeito ‘aprendente’ por meio da educação, habilitando-o a atuar consciente e criticamente no contexto em que se insere a partir do conhecimento produzido. Especificamente, no ensino superior, a demanda por atividades transformadoras e reflexivas se faz necessária por permitir aos discentes, a protagonização de seu processo de ensino/aprendizagem.

Em relação ao ensino nos cursos de Pedagogia, especificamente, a reflexão acerca da integração da teoria e da prática é necessária para se pensar em ações transformadoras, permitindo, assim, que o aluno seja inserido em um ambiente em que possa associar o aprendizado das aulas remotas ao conhecimento educacional. Para tanto, pensar teoria e prática exige ações transformadoras, com a necessidade de um novo modelo para o exercício da docência, um professorado que compartilhe conhecimento com o aluno, em uma relação de reciprocidade, de colaboração (VERDUM, 2013).

Nesta proposta, o papel da docência é essencial nos momentos de se repensar os diversos processos de construção do conhecimento, subsidiando o processo com mediador para a aprendizagem significativa. E nesse interim, a metodologia ativa é um tipo de metodologia que traz propósitos claros e definidos, além disso, demanda aceitação e participação de todos os sujeitos envolvidos no processo (BORGES; ALENCAR, 2014).

Segundo Moreira e Ribeiro (2016), as metodologias ativas são recursos disponíveis para a pretensão de uma formação crítica e reflexiva de qualquer sujeito ‘aprendente’, presentes no contexto moderno da docência, que por sua vez, tem como proposta, favorecer a autonomia e motivar a curiosidade de tal ‘aprendente’. Na visão de Borges e Alencar (2014, p. 119), cabe ao docente estimular o ‘aprendente’ em relação às “tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante”.

Moreira e Ribeiro (2016), afirmam ainda, que esse tipo de metodologia se resume em estratégias de ensino, pautadas em concepções pedagógicas críticas e reflexivas, que facilitam a prática da leitura e da intervenção sobre a realidade e, por consequência a aprendizagem significativa. No caso do TCC do curso de Pedagogia, pode-se falar de uma educação

ISSN: 2594-6536

problematizadora pelo fato de o problema de pesquisa nascer muitas vezes do estágio obrigatório ou da prática pedagógica como pontapé inicial do trabalho monográfico.

Bordenave e Pereira (1989) são os primeiros a discutir a Educação Problematizadora, que é um dos métodos da pedagogia ativa. Nesse segmento, Berbel (1995), contribui ao afirmar que o estudo/a pesquisa podem começar a partir de um aspecto da realidade. Dessa forma, a primeira etapa é a da observação da realidade, em seguida, a definição do problema que será investigado, quanto à terceira etapa, trata da teorização. Na sequência, o material é fichado, analisado e discutido, sendo utilizado na construção de respostas mais elaboradas para o problema. Essa fundamentação teórica serve de base para o pesquisador e, concluída a pesquisa, retorna à mesma realidade para transformá-la. Colombo e Berbel (2007) destacam que a Metodologia da Problematização através da pesquisa, é muito importante para a formação de novos professores, porque eles são estimulados a ampliar seus saberes, transformando-se e buscando modificar a realidade, em que estão inseridos. "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá -lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos." (FREIRE, 1987, p. 25) E continua,

> Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1987, p.77).

Consequentemente, através da práxis o indivíduo age, mas também reflete. Em outras palavras, é na dialética teoria e prática ou prática e teoria que a práxis acontece.

De acordo com Richartz (2019, 2020) a experiência do TCC pode ser considerada uma pedagogia ativa da problematização, pois possui um projeto pedagógico estruturado sobre a pesquisa o que viabiliza, no próprio TCC, o levantamento de problemas da comunidade escolar para serem pesquisados. O aluno é o sujeito do processo; tem autonomia na seleção do problema; o discente conquista a capacidade de se tornar sujeito no meio ao qual está inserido. Ao primeiro, compete dominar determinado assunto com propriedade, ao ponto de escrever o texto após a pesquisa, apresentar para a banca e defender o que descobriu, o que faz acionar diversas habilidades, como: eleger o problema, ler e selecionar passagens significativas para embasamento teórico, escrever com coerência e coesão interna um texto sem plágio e, por fim, ser sujeito autor e voltar para realidade que foi objeto de sua investigação para transformá-la.

Os resultados apontam as práticas pedagógicas utilizadas para viabilizar o desenvolvimento do TCC no primeiro semestre de 2020, como por exemplo, a elaboração do projeto de pesquisa, que prioritariamente deve partir das experiências vivenciadas no estágio ou na atuação política do discente na comunidade. Na sequência, início da leitura e fichamento das obras indicadas pelo orientador para resolver o problema de pesquisa. Finalizando o período, esboça-se um artigo científico, utilizando toda teoria já apropriada nas leituras realizadas. Como ferramenta para mediar o ensino/aprendizagem a distância, a utilização da Plataforma *Google For Education*, através da sala de aula virtual *Google Classroom*; essa ferramenta possui diversas funcionalidades: através do *Meet*, os alunos e professores participam em tempo real das aulas *on-line*, interagindo, disponibilizando arquivos e vídeos. Essa aula pode ser gravada e proporcionada para o discente rever, se necessário, podendo usar a ferramenta tanto no celular quanto em um computador ou tablet. Outra ferramenta importante usada na produção científica é o *Google drive*; ele possui um armazenamento ilimitado e as alterações feitas pelo discente, professores de metodologia e orientador de conteúdo, ficam

ISSN: 2594-6536

gravadas automaticamente. Logo, além de acompanhar todos os passos da produção científica, o aluno tem dificuldade de plagiar ou de comprar textos prontos, já que os docentes podem acompanhar a produção. Por fim, o *e-mail*, utilizado especialmente pelos alunos com dificuldade no manuseio do *Google drive*.

Para coroar o semestre e disponibilizar a produção científica elaborada, criou-se no 7º período, um G*oogle site* para todos os participantes da sala disponibilizarem seus textos e também poderem ler a produção dos colegas e, se necessário, tecer críticas. Já no 8º período veio o momento do término da produção científica com a escrita do artigo científico e o envio do trabalho para um evento científico. Acredita-se na importância da divulgação do conhecimento científico produzido nos TCCs, pois muitos trabalhos ficam engavetados, mas trazem reflexões importantes sobre a realidade local, já que os temas de pesquisa, na grande maioria, nascem da prática pedagógica realizada no estágio obrigatório.

Quanto às dificuldades de inclusão, os dados apontam para uma realidade paradoxal: ao mesmo tempo que as atividades propostas foram desenvolvidas pela maioria dos discentes, através da plataforma virtual, alguns alunos tiveram dificuldades, especialmente aqueles com algum tipo de distúrbio na escrita ou na compreensão textual. Para esses últimos, a metodologia utilizada foi o processo de refazimento, aulas individualizadas no *Meet* para poder mostrar e explicar usando o texto do discente para trabalhar as dificuldades apresentadas na escrita, na compreensão textual ou na utilização adequada das regras da ABNT; acompanhamento individualizado da produção no *Google drive*, apontando caminhos do decorrer do processo; o *E-mail* também foi uma forma de comunicação presente e, finalmente *Whatsapp* para comunicações rápidas. Uma das discentes que apresentou dificuldades no uso do *Google drive* enviava a produção por *E-mail*. Para alunos que apresentaram dificuldades na compreensão textual e que na hora da produção científica, através de citações indiretas, colocaram na "boca" de autores conceitos nunca trabalhados. A tática utilizada foi pedir que lessem novamente o texto e optassem por fazer citação direta. E nesse patamar, a proposta de metodologias ativas traz o estudante ao centro das discussões, à participação de aquisição de conhecimentos mediados, construídos sob estímulo e motivação, respeitando o direito ao erro, mas ao mesmo passo, aproveitando as fragilidades para a maturação das experiências.

O uso de metodologias ativas vem para contestar as práticas e ações tradicionais da educação e do ensino, promovendo a aprendizagem significativa. Sua essência atrela-se à formação de sujeitos éticos, críticos, reflexivos, transformadores e, especialmente, autônomos, do sujeito que tenha se libertado, emancipado, das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação, o que aponta que a educação deve construir condições para todos poderem ser "seres para si" e não "seres para outro", evidenciando que a metodologia ativa só é viável em tempos de pandemia, se os alunos tiverem autonomia pedagógica, observando-se, então, neste período, problemas de plágio retratados em dificuldades reais enfrentadas pelos alunos, quando na maioria dos casos, são frutos de uma educação bancária, que não leva à superação da heteronomia, mas ainda assim, pode-se constatar que a maioria dos alunos tem autonomia pedagógica. Nesse sentido, a produção científica ocorre a partir de práticas pedagógicas utilizadas na disciplina de TCC, viabilizadas através da Plataforma *Google For Education*, por meio da sala de aula virtual *Google Classroom*, sala de reunião *Meet*, G*oogle Drive*, *E-mail* e *Whatsapp*, e mostra que, através da metodologia ativa é possível respeitar as diferentes formas de aprender e de produzir conhecimento científico, em conformidade com as suas singularidades. Importa, assim, elaborar ações coletivas e individuais para que a equidade seja alcançada e quando o aluno apresentar dificuldades em pesquisar e escrever, outras estratégias devem ser propostas. Portanto, o importante é possibilitar que todos produzam; o

ISSN: 2594-6536

professor, por sua vez, também precisa ser um pesquisador, até para poder, através da busca permanente pelo conhecimento, ser capaz de encontrar alternativas viáveis para cada situação.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Humanas e Sociais**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9458/8240>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, [S. l.], v.3, n.4, p.119-143, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 mar. 2020a. Disponível em: < http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jun. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 23 ago. 2020.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas,** Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_390_ametodologiadaproblematizacaocomoarcodemaguerez.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia*:*** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 93-115, 2016.

RICHARTZ, Terezinha. Metodologia da problematização na construção do TCC: relato de experiência no Curso de Pedagogia. In: GODOI, Mailson Alan de; GUEDES, Luiz Carlos Vieira (Orgs.). **Metodologias ativas***:* disrupção na prática pedagógica. Curitiba: CRV, 2019. p. 57-72

RICHARTZ, Terezinha. Perspectivas inclusivas em tempo de pandemia: análise das práticas pedagógicas aplicadas em um curso de formação de professores. **I Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação - SEMEDUC: Saberes que Educam**, [S. l.], 29 a 31 jul. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FfyUGVedywoV7doW8Kmo6TzGM5NG_U-0/view>. Acesso em: 20 out. 2020

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 51-58, jul. 2013.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ISSN: 2594-6536

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NO PROCESSO EDUCATIVO E O VÍNCULO COM A FORMAÇÃO DOCENTE: INCLUSÃO E POSSIBILIDADES

Lavínia Oliveira Silva (UNIS)
Scheilla Guimarães de Oliveira (UNIS)

RESUMO: Este trabalho aborda a mediação realizada pelo professor na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Tal abordagem se faz necessária para auxiliar o docente na criação de condições efetivas de trabalho e oferecer possibilidades capazes de permitir a inclusão dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. A finalidade deste estudo é destacar a importância da prática pedagógica na vida acadêmica do discente mediante os conceitos de Vygotsky os quais implicam na reflexão de estratégias para a atuação docente na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) entendida como a distância entre o Desenvolvimento Real e o Desenvolvimento Potencial do indivíduo. O propósito será alcançado através de pesquisas bibliográficas, como artigo, livros e revista. O estudo demonstrou que diante das diversidades de saberes que existem em sala de aula e os desafios enfrentados pelo professor, a mediação e o trabalho na zona de desenvolvimento proximal contribui para a progressão do aprendiz em relação ao objeto de conhecimento, sendo a existência de um ambiente interacionista um fator crucial para o desenvolvimento e formação do indivíduo. Para tanto é fundamental que o docente conheça as teorias vygotskyanas e esteja disposto a ter uma formação continuada para melhor exercer sua profissão.
PALAVRAS-CHAVE: interação, zona de desenvolvimento proximal, mediação, formação continuada.

A criança nasce e se desenvolve em uma determinada cultura, aprendendo hábitos, valores e princípios que fazem parte do modo de vida daquelas pessoas com quem convive, pode-se dizer então que a aprendizagem ocorre por meio da interação, comunicação e afeição estabelecidas no grupo social em que está inserida.

Nenhum ser humano aprende sozinho, desde o nascimento ele necessita da interação e mediação de outras pessoas para se desenvolver. De acordo com Vigotski[42] (1998, p. 81), "o aprendizado humano prevê uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que os cercam."

Assim como a criança aprende por meio das interações realizadas com a família, amigos e outros, o mesmo ocorre no ambiente escolar, onde as relações com os colegas de sala, com o professor e com todos os profissionais da educação permeiam o processo de aprendizagem, sendo trabalhados o conhecimento científico e a socialização.

A interação social permite o compartilhamento de saberes e vivências os quais são conduzidos pela linguagem. A interação em sala de aula, a conversa formal ou informal, a comunicação e o diálogo estabelecido entre os alunos e dos mesmos com o professor configuram a base do processo de aprendizagem, mas para isso é necessário que o professor dê abertura a fim de promover estes momentos, criando um espaço enriquecedor.

De acordo com Davis e Oliveira (1994), Vygotsky sustentava a ideia de que a formação do pensamento se baseia na vida social e pelo constante diálogo entre crianças e adultos, o qual possibilita a assimilação da experiência de muitas gerações.

[42] O tradutor do livro **A Formação Social da Mente** apresenta o nome do autor com a letra "i" (Vigotski)

ISSN: 2594-6536

O professor deve estar consciente de que diferentemente do ensino tradicional, o ensino focado no construtivismo enxerga o aluno como protagonista do seu próprio conhecimento, uma vez que o conhecimento não é transmitido ao aluno e sim construído por ele, por isso é importante saber ouvir o aluno, escutar aquilo que ele traz de conhecimento prévio.

É justamente na escola que existe uma grande diversidade cultural, pois cada aluno carrega consigo uma identidade singular mediante o contexto em que vive, sendo assim a sala de aula torna-se um local propício para o surgimento de novas experiências e conhecimentos. "Considerando que a escola é, por excelência, uma organização social e seu cotidiano é marcado por um turbilhão de trocas interpessoais, concluímos, com obviedade, que ela se constitui em um espaço fecundo para a produção de representações sociais." (SOUZA; ROSSO, 2011, p. 5)

É por meio das relações humanas que o indivíduo começa a compreender o mundo a sua volta e a desenvolver a linguagem e o pensamento. A comunicação é a base para este procedimento, é o contato com o outro que conduz as manifestações de sentido, sentimento. Aos poucos o sujeito vai construindo sua personalidade, consciente de suas ações, aprende a agir em sociedade, e a mesma interfere na sua formação. "É na interação com outras pessoas que as necessidades do ser humano tendem a ser satisfeitas" (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.17)

A aprendizagem é mediada pelo outro, isso significa que o professor é o mediador do conhecimento. Para que o aluno compreenda, interiorize e assimile a matéria, o professor precisa utilizar diversos meios e metodologias a fim de tornar a aprendizagem válida para ele, é fundamental então despertar no aluno o interesse em aprender.

> Na interação professor-alunos supõe-se que o primeiro ajude inicialmente os segundos na tarefa de aprender, porque essa ajuda logo lhes possibilitará pensar com autonomia. Para aprender, o aluno precisa ter ao seu lado alguém que o perceba nos diferentes momentos da situação de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajudá-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento. Por meio da interação que se estabelece entre eles e esse parceiro mais experiente e sensível - o professor ou um colega - o aluno vai construindo novos conhecimentos, habilidades e significações. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 89).

O professor precisa proporcionar momentos de interação em sala de aula com o intuito de que os alunos possam discorrer sobre a matéria, trocar ideias e refletir sobre o conteúdo e, desta forma, desenvolver o conceito de Vygotsky referente ao parceiro privilegiado, onde o aluno que possui mais facilidade em determinado conteúdo pode auxiliar o aluno com mais dificuldade e assim ele irá interagir com o colega e trocar informações para chegarem juntos a uma conclusão. Segundo Fino

> [...] métodos que usam os próprios estudantes como recursos de instrução, através dos quais os alunos se "ensinam" uns aos outros. Essa espécie de arranjo de ensino-aprendizagem é conhecida por aprendizagem mediada pelos pares e é um meio 'natural' de aprendizagem. (FINO, 2001, p. 9)

A aprendizagem acontece a partir do meio externo e progressivamente se torna um processo interno, processo de interiorização, ou seja, o conhecimento se inicia nas relações

ISSN: 2594-6536

interpessoais, as quais são formadas pelo convívio com outras pessoas e então o conhecimento é modificado e passa a ser uma ação interna, transpassando do interpessoal para o intrapessoal.

> O papel do professor nesse processo é fundamental. Ele procura estruturar condições para ocorrência de interações professor-aluno-objeto de estudo, que levem à apropriação do conhecimento. De maneira geral, portanto, essa visão de aprendizagem reconhece tanto a natureza social da aquisição do conhecimento como o papel preponderante que nela tem o adulto. Estas considerações, em conjunto têm sérias implicações para a Educação: procede-se, na aprendizagem, do social para o individual, através de sucessivos estágios de internalização, com o auxílio de adultos ou de companheiros mais experientes. (DAVIS.; OLIVEIRA, 1994, p. 22).

A mediação realizada pelo professor implica na construção da aprendizagem realizada pelo aprendiz, interferindo na Zona de Desenvolvimento Proximal do mesmo, este conceito diz respeito à distância entre dois níveis, o primeiro denominado nível de desenvolvimento real, aquele em que o indivíduo apropria-se do conhecimento e consegue efetuá-lo de maneira independente e, o segundo, o nível de desenvolvimento potencial, onde o sujeito ainda não aprendeu, sendo necessária a mediação de pessoas mais experientes para a compreensão do objeto de conhecimento. É justamente neste espaço de um ponto ao outro que a intervenção do professor ganha destaque.

> [...] Com efeito um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia de existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definido como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. (FINO, 2001. p. 5).

A ZDP trata dos conhecimentos que serão trabalhados com os alunos para que possam atingir o entendimento real de forma autônoma e não precisarem mais da ajuda de outras pessoas mais experientes relacionadas ao objeto de estudo em questão. O professor direciona o aluno para que ele busque sua autonomia intelectual.

> Disse um dia um educador que *autônomo é o aluno que assume a realidade em suas mãos e dedica-se a desvendá-la*, mas devemos completar: autônomo é aquele aluno que encontra no professor o apoio competente para o levantamento de novas questões e que pertence a um grupo de companheiros, com dificuldades próximas, que refletem com ele os pontos vistos, buscando novos caminhos. (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995, p. 13, grifo do autor).

A autonomia intelectual baseia-se na busca por novos saberes, na curiosidade e na vontade de estar em constante reflexão sobre os conceitos que formam a humanidade, porém para isso faz-se necessário o auxílio de uma pessoa que consideravelmente já progrediu neste

ISSN: 2594-6536

percurso da busca por novos conhecimentos e, portanto, torna-se apto a auxiliar aqueles com o desejo de se aprimorar cada vez mais.

> Não é possível desenvolver autonomia sem possibilitar ao aluno partilhar da capacidade de conhecer, compreender e elucidar a realidade utilizando informações já existentes e formulando novos entendimentos. Autonomia é, na produção de conhecimento, uma face da moeda cuja outra face é representada pelo entender que o conhecimento é culturalmente acumulado e, por ser socialmente produzido, será sempre passível de ser socialmente transformado. (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995, p. 14).

Além de o professor ser fundamental na interação da aprendizagem, ele deve também desafiar o aluno a buscar novos conhecimentos, estimulando o avanço de novos saberes, fazendo com que ele analise suas próprias concepções, sendo capaz de criar um contexto de possibilidades do qual o aprendiz pode se deslocar do seu Desenvolvimento Real para o Desenvolvimento Potencial.

> A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando este método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através desse desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

O professor é a ponte entre o aluno e o objeto de conhecimento, pois ele irá mediar a aprendizagem do aluno oferecendo todo o suporte necessário para a sua maturação mental, fundamentando-se em teorias e práticas pedagógicas, em específico a teoria de Vygotsky a respeito da ZDP que permite pensar na mediação como forma essencial para o desenvolvimento psicológico e cognitivo do indivíduo. "[...], Vigotsky[43] fundamenta a participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, por meio da ação mediadora." (ORRÚ, 2012, p. 76).

Em sala de aula existem várias ZDPs, pois cada um aprende de um jeito, cabe ao professor identificar as zonas em que os alunos se encontram para poder realizar o seu trabalho com competência. Para isso o professor poderá aplicar uma avaliação diagnóstica a fim de definir um ponto de partida com a turma, estabelecer o que já aprenderam e o que precisarão aprender, se vai ser necessário retomar o conteúdo ou poderá avançar na matéria.

Para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, o professor poderá utilizar estratégias que impulsionem o desenvolvimento psicológico, ou seja, que contribuem para a maturação mental e, consequentemente, desenvolver uma mediação de qualidade. Uma das

[43] A autora do livro **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar, apresenta o nome de Vygotsky como "Vigotsky"

ISSN: 2594-6536

formas de trabalhar na ZDP é através do diálogo, da comunicação uns com os outros em sala de aula, da promoção de debates e trabalhos em grupo que viabilizam o compartilhamento de informações e permitem a progressão do aprendiz.

> [...], comportamentos como perguntar, expor, incentivar, escutar, coordenar e participar de debates, explicar, ilustrar, e outros podem ser expressos pelos alunos e pelo professor numa rede de participações onde os indivíduos consideram-se, reciprocamente, como interlocutores que constroem o conhecimento pelo diálogo. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 90).

É importante que os educandos desenvolvam o espírito de pesquisa e estejam dispostos a buscar mais informações e se interessem pelos conteúdos, mas para isso é preciso que os assuntos estejam contextualizados com a realidade da turma, proporcionando a eles um olhar realista e significativo. O docente também pode utilizar brincadeiras e jogos intencionais, ou seja, jogos que tenham a finalidade educativa, além disso o educador precisa ser um problematizador, desafiar o aluno a se superar diante da sua própria concepção formada.

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária…, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 33).

Pensar certo implica no respeito ao senso comum do educando, ou seja, na valorização dos conhecimentos prévios, na identificação do desenvolvimento real que ele apresenta, trata-se do saber já concebido pelo aluno, o qual precisa ser aprimorado. Por exemplo, o aluno possui o conhecimento básico de que o gato possui pelos, quatro patas, gosta de leite, etc. Então, o aprendiz começa a frequentar a escola com esses conhecimentos prévios sobre o gato, mas através da mediação do professor, ele irá construir novos saberes que irão agregar na construção do seu conhecimento como, o gato é um mamífero, um felino, etc.

O docente precisa conduzir o objeto de conhecimento ao aluno de forma articulada aos conceitos que ele já possui. É preciso levar em consideração a particularidade dos alunos e o professor é o principal responsável em oferecer a eles um leque de atividades e conteúdos que respeitem sua estrutura cognitiva, para que os discentes possam personalizar a aprendizagem. “[...] a ideia da ZDP de Vygotsky sugere a existência de uma " janela de aprendizagem" em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, individualmente considerado, que pode ser muito estreita. [...]” (FINO, 2001, p.6)

Conhecer de perto os alunos, as culturas, os saberes, o vocabulário, os interesses que eles apresentam favorece o planejamento didático/metodológico, pois através desta compreensão será possível elaborar aulas relevantes à vida do educando, realizando a intervenção fundamental no desenvolvimento das estruturações mentais.

> Cabe ao professor conhecer de perto os seus alunos para estar familiarizado com os modos através dos quais eles raciocinam. Conhecendo bem o pensamento dos alunos, ele está em posição de organizar a situação de aprendizagem e, sobretudo, interagir com eles,

ISSN: 2594-6536

> ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito do conteúdo em pauta, por meio de constante questionamento das mesmas. Com isso, os alunos podem, pouco a pouco, elaborar conceitos e noções. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 90).

Programar uma aula interativa e que, sobretudo, possibilite a criação da zona de desenvolvimento proximal requer o domínio de fundamentações teóricas, além de habilidade prática, conhecimento referente ao saber fazer, no qual estão presentes os recursos metodológicos e as estratégias de ensino.

Assim, orientar, dialogar, intervir, mediar, fazer ligações entre conceitos prévios e novos, para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Observar e analisar o erro como uma forma de construção para que o aluno melhore e possa consolidar suas aprendizagens.

Introduzir o conteúdo de forma a despertar o interesse dos alunos, pois os mesmos precisam estar envolvidos com a proposta pedagógica, utilizar a criatividade e relacionar a teoria com a prática. Estabelecer objetivos pertinentes às necessidades da turma oferecendo condições para o avanço dos alunos, a fim de reduzir a desigualdade de saberes e incluir todos os discentes no processo de aprendizagem.

É possível criar um ambiente construtivo e favorável para a aprendizagem ao relacionar a teoria vygotskyana com a prática pedagógica, sendo necessária a determinação do professor em aplicar seus saberes para propor uma boa aula, por isso sua formação é de extrema importância no conhecimento e execução da teoria.

O mundo contemporâneo exige dos profissionais da educação uma nova visão de trabalho, pois vivenciamos uma era tecnológica que, consequentemente, interfere no modo de ensino. A maioria dos alunos está em contato direto com a tecnologia e possui grande acesso às informações. Para lidar com esta nova geração de alunos, os professores precisam ter a consciência de estar em constante aprendizado para poder acompanhar o raciocínio deles e possuir argumentos ao serem contestados.

> Mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais. (CHIMENTÃO, 2009, p .2)

Tematizar o conceito de Vygotsky, auxiliando o aluno na ZDP poderá contribuir para a execução de uma aula produtiva, sendo necessário associar a teoria com a prática, pois uma depende da outra, o conhecimento embasado em fundamentos e a prática pedagógica formada pelas experiências configuram a essência da práxis, assegurando ao professor competências e habilidades cruciais.

A mediação da aprendizagem é uma tarefa do professor e, portanto, o mesmo precisa ampliar sua criticidade em relação a sua forma de trabalho, refletindo sobre maneiras de tornar o aluno protagonista da sua aprendizagem, não é uma atividade fácil, na verdade demanda esforço e empenho pessoal, "enfatizando a necessidade de o professor reconhecer-se como mediador e assumir, com compromisso e competência, esta árdua tarefa." (SOUZA; ROSSO, 2011, p. 5)

A autoformação é muito importante, pois se o professor é um profissional com o espírito de pesquisa investigativa, ele consegue se aperfeiçoar e atingir o principal objetivo do processo

ISSN: 2594-6536

educacional que é a aprendizagem do aluno. Além disso, um professor seguro, confiante do que pode contribuir para o desenvolvimento da turma, é capaz de transferir o melhor para os alunos.

O docente deve compreender o efeito que sua prática pedagógica exerce no aprendiz e do quanto é necessário estar se atualizando, buscando sua autoformação a fim de abranger conhecimentos para refletir sobre sua própria ação e proporcionar uma mediação de qualidade.

Ser professor é uma coisa, ser um professor mediador é outra, completamente diferente. O docente que faz de suas aulas um ambiente opressor focado em repassar conteúdos para serem avaliados, jamais irá cumprir seu papel de mediador, já o educador que procura rever suas próprias práticas pedagógicas a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos estará se reconhecendo como um agente transformador.

> A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

É ingenuidade pensar que a prática pedagógica irá ocorrer sempre como foi planejada ou que não haverá problemas e dificuldades durante este percurso de aprendizagem. É importante destacar que o professor encontra muitos desafios em sala de aula como, por exemplo, a indisciplina, a falta de recursos, a cobrança do sistema, a falta de apoio escolar, entre outras questões enfrentadas, mas estes fatores não podem se tornar uma justificativa para negligenciar a prática docente, eles podem ser considerados dificuldades no processo de ensino/aprendizagem e não em impossibilidades de se pensar e exercer novas teorias e estratégias de ensino.

É o professor que possui o conhecimento necessário para ministrar uma boa aula, é um profissional formado, especializado e a maneira que conduz e aplica seus conhecimentos e experiências torna-se o seu diferencial, é o que distingue um bom professor de um mero professor.

A formação continuada é fundamental para a capacitação profissional, pois o professor que busca novos conhecimentos estará aprimorando suas técnicas e se torna cada vez mais capaz de lidar com as novas necessidades que implicam o mundo contemporâneo, obtendo fundamentação teórica.

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 43).

É imprescindível que o docente procure se avaliar constantemente, todos os dias, após aplicar uma aula refletir o que pode ser melhorado, se a estratégia funcionou, se a metodologia utilizada não obteve bons resultados deve-se pensar em outros métodos, podendo utilizar outros recursos, como informática, jogos, brincadeiras, atividades criativas, buscar uma prática pertinente, pensar em várias perspectivas.

Ser professor não é uma tarefa fácil, mas é uma profissão de muito valor. Partindo dessas concepções, a figura de grande destaque presente na educação e na formação do sujeito, é o professor, por isso o próprio docente precisa acreditar na mudança, apostar no diferente, agir conforme seus pressupostos aprendidos durante o exercício da sua profissão, se reinventar e buscar sua autoformação a fim de tornar-se um agente transformador.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito aparentemente amplo e complexo, mas ao pesquisar sobre o assunto, o docente poderá oferecer sentido à sua prática pedagógica,

ISSN: 2594-6536

ou até mesmo identificar este conceito em suas ações metodológicas a fim de estabelecer um vínculo real entre a teoria e o saber fazer.

O avanço no processo educativo depende da mediação oferecida pelo professor e a sua disposição em proporcionar a inclusão dos alunos neste percurso. Partir do Desenvolvimento Real do aluno é considerar seus conhecimentos básicos, respeitando seu nível de aprendizagem que o tornará capaz de progredir na construção do seu próprio conhecimento. Trata-se da equidade, significa proporcionar ao aluno o suporte adequado a suas necessidades.

A interação em sala de aula é a base para a mediação na ZDP, pois é através de situações dialógicas que tanto os alunos quanto o professor poderão exercer a intervenção e a ajuda fundamental para a progressão daquele indivíduo que ainda não alcançou o seu desenvolvimento potencial e, portanto, precisa da ajuda de pessoas mais experientes.

A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a compreensão sobre a realidade social da turma irão favorecer a contextualização dos conteúdos e, portanto, agir diretamente na ZDP, pois somente é possível exercer esta teoria se o objetivo for desafiar os alunos a superarem seus conceitos já formulados e com isso construir novos saberes científicos rumo à autonomia intelectual.

O professor é um sujeito indispensável no processo de ensino/aprendizagem. Ensinar não é uma tarefa simples, mas aquele que assume esta profissão com verdadeiro vigor deve estar ciente de que encontrará desafios e para isso precisa estar preparado para cumprir seu papel, movido pela busca da sua autoformação e pelo desejo de contribuir para uma sociedade mais crítica e igualitária.

Os estudos acerca do assunto precisam ser amplamente discutidos, a fim de se pensar em novas estratégias e metodologias de ensino que colaboram na mediação sobre a ZDP do aluno, refletir sobre as condições de trabalho docente para que cada vez mais o professor possa ultrapassar os desafios pedagógicos e, consequentemente, atingir uma educação de qualidade.

Referências

CHIMENTÃO, Kemmer Lilian. O significado da formação continuada docente. **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, Londrina, 7 a 10 jul. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf> Acesso em: 7 ago. 2020.

DAVIS, Cláudia.; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1994.125 p.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996. 167 p.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Wak, 2012. p. 76-102.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de.;ROSSO, Ademir José. Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): entre pensamentos e práticas docentes. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba/ PR. 7 a 10 nov. 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604_3097.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

VASCONCELLOS de M. R. V.; VALSINER. J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação.** Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1995. p.13-83.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente***:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo/ SP: Martins Fontes, 1998. p. 25-40; 69-76; 103-119.

ISSN: 2594-6536