



CARTOGRAFIA EXPANDIDA: EDUCAÇÃO, CULTURA E TODAS AS LETRAS

Isabel Orestes Silveira
Antônio Iraldo Alves de Brito
Organizadores



PAULUS



FAPCOM

CARTOGRAFIA EXPANDIDA: EDUCAÇÃO, CULTURA E TODAS AS LETRAS

Isabel Orestes Silveira
Antônio Iraildo Alves de Brito
Organizadores



@ 2021

Os exemplares desta publicação são de inteira responsabilidade dos autores.

ISBN

978-65-5562-416-8

Capa

Eduardo Hofling Milani

Projeto Gráfico

Débora Setton (UPM)

Diagramação

Juliana Silveira Vizzáccaro

Coordenação de desenvolvimento digital

Leidson de Farias Barros

Desenvolvimento digital

Júlia Cardoso Nascimento

Realização:

Grupo de Pesquisa Linguagem, Identidade, Sociedade: Estudo sobre Mídias (CNPQ) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Conversão ePUB

PAULUS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Cartografia expandida [livro eletrônico]: educação, cultura e todas as letras / organizado por Isabel Orestes Silveira, Antônio Iraldo Alves de Brito. - São Paulo : Paulus, 2021.

ISBN 978-65-5562-416-8 (e-Book)

1. Educação 2. Cultura brasileira I. Silveira, Isabel Orestes II. Brito, Antônio Iraldo Alves de

21-5653

CDD 37

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação

A obra pode ser adquirida por meio do site do Grupo de Pesquisa:
Linguagem, Identidade, Sociedade: Estudo sobre Mídias (UPM) www.clisem.com

Parcerias

Grupo de Pesquisa "Comunicação e Cultura: Barroco, Oralidades e Mestiçagem" do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica (COS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Grupo de Pesquisa em "Processos de Criação" do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica (COS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Grupo de Pesquisa "Sagrado, Mediações Tecnológica e Contemporaneidade" da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM)

Grupo de Pesquisa InCognITA-Inovações em Cognição, Informação, Tecnologia, Aprendizagem e Artemídia e Videoclipe do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP)

Grupo de Pesquisa "O discurso Pedagógico de Paulo Freire: uma leitura" do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre currículo e Sociedade (GEICS) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Grupo de Pesquisa "História da Cultura, Sociedade e Mídia" do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Comissão Científica

Profa. Dra. Alice Perucchetti Orrú (UNIFAE)

Prof. Ms. Arnaldo Lorençato (UPM)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sandano Santos (UPM)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Souza Aguiar (FAPCOM)

Profa. Dra. Cecília Almeida Salles (PUC/SP)

Prof. Dr. Eduardo Hofling Milani

Prof. Dr. Francisco Silva Mitrald (UPM)

Profa. Dra. Glaucia Eneida Davino (UNESP)

Prof. Dr. Guilherme Bryan (Centro Universitário Belas Artes/SP).

Prof. Dr. José Maurício Conrado Moreira da Silva (UPM)

Profa. Dra. Katia Teonia Costa de Azevedo (UFRJ).

Prof. Ms. Manoel Roberto Nascimento de Lima (UPM)

Prof. Dr. Marcos Nepomuceno Duarte (UPM)

Prof. Dr. Marcos Rizolli (UPM)

Profa. Dra. Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos (UPM)

Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira

Profa. Dra. Mirtes de Moraes (UPM)

Prof. Dr. Patrício Dugnani (UPM)

Prof. Dr. Pedro Paulo A. Funari (UNICAMP)

Prof. Dr. Pelopidas Cypriano de Oliveira (UNESP)

Profa. Dra. Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues (UNESP)

Profa. Dra. Rosana Maria Pires Barbato Schwatz (UPM)

Profa. Dra. Regina Pires de Brito (UPM)

Profa. Dra. Valéria Bussola Martins (UPM)

Falar mete-me medo porque nunca dizendo o suficiente, sempre digo também demasiado. E se a necessidade de se tornar sopro ou palavra aperta o sentido – e a nossa responsabilidade do sentido – a escritura aperta e constrange ainda mais a palavra [...].

Jacques Derrida (1971, p.23)

Os textos que seguem são, antes de tudo, um convite à liberdade e à alegria da reflexão para todos aqueles que lutam contra um pensamento enclausurado.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz 010

APRESENTAÇÃO 012

PARTE I

Ideias e argumentos esgarçados

DEGAS E A PERMANÊNCIA DO ERUDITO

Carolina Vigna Prado 014

CARTOGRAFIAS GAÚCHAS:

UM PASSEIO PELO TERRITÓRIO DE PELOTAS/RS

Lilian Soares da Silva 023

BATUQUE É UM PRIVILÉGIO, NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO... SERÁ?

Alexander Pereira 031

FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO BÁSICA E AS “VIRADAS” CULTURAL E PICTÓRICA

Mário Fernandes Ramires 039

LINGUAGENS ARTÍSTICAS COMO PROVOCADORAS DE REFLEXÃO EM EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata Queiroz de Moraes Americano 052

1932: A CARTA VERDADEIRA

Luiz Eduardo Pesce de Arruda 062

VIVÊNCIAS MUSICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO ÉTICA E CIDADÃ DO ALUNO

Cornélio Caldeiras de Castro e Emma Erben de Castro 082

ENTRE SIMETRIAS, PADRÕES E O BELO: A PERCEPÇÃO POR MEIO DE UMA PESQUISA INTERDISCIPLINAR E COLABORATIVA

Hugo Daniel Rizolli Moreira, Claudeci Martins da Silva,
Renata Gerhardt Gomes Rosa 093

FILMES DE ANIMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO SEMIÓTICA Maria de Fátima Ramos de Andrade, Gislaine Caroline Guedes, Gláucia Ribeiro dos Santos, Adriana Alves Izac Santos	104
UMA CARTOGRAFIA DO ADOLESCENTE ATRAVÉS DE SUA REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA BRASILEIRA Jorge Luiz Travassos Campos	111
EDUCAÇÃO, ÉTICA E FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE: A RESPONSABILIDADE DO EDUCADOR Hélio Sales Rios	121
A DISRUPÇÃO O FAZER PUBLICITÁRIO E OS DISCURSOS POSSÍVEIS Daniel dos Santos Galindo	134
LENDAS BRASILEIRAS E <i>CIDADE INVISÍVEL</i>: RELEITURA DE PERSONAGENS DO FOLCLORE Sandra Trabucco Valenzuela	140
 PARTE II Caminhos costumeiros e alguns desvios	
LITERATURA E SOCIEDADE: CARTOGRAFIAS DO IMAGINÁRIO Ana Lúcia Trevisan	150
TUA TERRA TEM PALMEIRAS ONDE CANTA O SABIÁ? Camila Augusta Valcanover	158
DE “PRÍNCIPES” A AGRESSORES SAÍDOS DOS CONTOS DE FADAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A MANUTENÇÃO DE UMA PEDAGOGIA OPRESSORA NA MANUTENÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA Iara Mola	166
CARTOGRAFIAS POÉTICAS: DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS CRIATIVAS AOS MAPEAMENTOS DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO COMPLEXO NAS AULAS DE LITERATURA Juliana Pádua Silva Medeiros, Patrícia Aparecida Beraldo Romano	178
A PUBLICIDADE NATIVA COMO FERRAMENTA DE DIVULGAÇÃO EFICAZ EM TEMPOS PANDÊMICOS Luciani Vieira Gomes Alvareli, Miguel A. de Oliveira Júnior e Neide Aparecida Arruda de Oliveira	190

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO PROCEDIMENTO PARA EFEITO DE HISTORICIDADE: UMA ANÁLISE DO FILME <i>DOIS PAPAS</i> Marlúcia Mendes da Rocha, Mayllin Silva Aragão	198
EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Sarah Jimena Moreno de Paula Periotto, Nickolas Marques de Andrade	209
POLÍTICA, RITMO E POESIA: A LITERATURA ORAL DE BACO EXU DO BLUES Camilla Ramos dos Santos	221
OS TEXTOS EM DIFERENTES CONTEXTOS: A INTERMIDIABILIDADE COMO UM ESPAÇO DE PROPAGAÇÃO DE CULTURAS Elaine Gomes Viacek Oliani, Liliane Barros O. Delorenzi	233
GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: IDEOLOGIAS NOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS SOBRE A INCLUSÃO DE IDOSOS NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA Gabriela Cunha Barbosa, Arthur Meucci, Sheila Mihailenko Chaves Magri	241
A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM DIÁLOGO FREIREANO Juliana Ap. Melo Almeida Silva Mangussi	254
‘ARENA DE VOZES’: A ARTICULAÇÃO TEXTUAL NAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM PPL 2010 E 2019 Marta Silva Souza	262
REPERCUSSÕES FREIREANAS NOS ESTADOS UNIDOS EM <i>ENSINANDO A TRANSGREDIR, DE BELL HOOKS</i> Helena Bonito Couto Pereira e Jussane Cristine Orlandeli Pavan	272
MARÇAL AQUINO E SUAS PERSONAGENS FEMININAS: FACES DA CONSTRUÇÃO DA MULHER FATAL Sílvia de Paula Bezerra	284
EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA EM INTERFACE: O PRECONCEITO DIANTE DA DIVERSIDADE Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos e Regina Pires de Brito	297

PREFÁCIO

CARTOGRAFIAS: TEMPO, ESPAÇO E REPRESENTAÇÕES

Cartografia é conceito inspirador que nos remete à orientação no espaço social, cultural, político, geográfico e nas temporalidades. Seu potencial metafórico e relacional propicia o desvelar das tramas da história, e suas múltiplas representações, como práticas sociais no tempo e no espaço.

Nesse sentido, a noção de tempo é chave. Apreende em cada presente as dimensões do passado e, nas dimensões do presente, as expectativas, as esperanças e os prognósticos futuros.

Se a história tem um tempo, também o tempo tem uma história e um território.

A cartografia convida-nos a repensar as interfaces dos tempos e territórios nas produções textuais literárias, educacionais e pictóricas, carregadas de imaginários e mentalidades reais e ficcionais, em agenciamentos poéticos. Propicia aprofundamentos teóricos e metodológicos interdisciplinares que partem das reconfigurações formuladas por diferentes campos do conhecimento.

A interdisciplinaridade eclode a transitoriedade dos conceitos e as construções processuais, macro e micropolíticas, presentes nos múltiplos saberes. Pressupostos que afloram atitudes investigativas do sujeito-pesquisador, [co]implicado em transitar, atuar, desconstruir e reconstruir os fios que costuram as relações humanas.

Os cartográficos, corpográficos e perfográficos são desdobramentos que ambicionam a compreensão sobre os diferentes funcionamentos sócio-históricos dos espaços sociais, mediante o entrelaçamento das redes de memórias, narrativas reais, falsas e ficcionais, e sistemas simbólicos.

Os sistemas simbólicos arquitetam o imaginário social, regulador das relações vividas pelos sujeitos. Essa rede imaginária utiliza socialmente as representações, por meio da comunidade de imaginação, ou comunidade de sentido, para explicar o político cultural da vida em sociedade.

As significações imaginárias despertadas por imagens, textos literários, sonoros, teatrais, entre outros, determinam referências simbólicas para a vida cotidiana dos indivíduos.

As inúmeras dimensões cartográficas propostas no desenrolar deste debate, adentram no que foi representável sobre o passado e nas representações do presente, em múltiplas expressões e sensibilidades. Possibilitam o aflorar da imaginação e apreender as relações educativas, participativas e simbólicas, do que foi configurado e [re]configurado no tempo, em contextos territorializados, ocupados, processados, modificados e reestruturados, social e historicamente, pelas experiências e ações dos sujeitos sociais.

Diante disso, parece-me essencial convidá-los a buscar os fios condutores que as dimensões cartográficas proporcionam aos pesquisadores das humanidades.

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

APRESENTAÇÃO

Cartografia Expandida: Educação, Cultura e todas as Letras, permitem ampliar as discussões e análises de pesquisadores de diferentes Instituições nacionais e Internacionais, vinculados aos Grupos de Pesquisa dos diferentes Programas de Pós-Graduação e dos vários cursos de Graduação.

Por isso, se o termo cartografias remete, em um primeiro momento, às representações e demarcações territoriais em que se projetam os mapas como importante instrumento para a delimitação e análise do espaço geográfico e, ainda que um mapa esteja destinado a cumprir sua função de determinar lugares, identificar fenômenos e facilitar a compreensão dos usuários, o termo também evoca outras possibilidades e liberdades interpretativas no uso da expressão. Expandido para tratar de formulações metodológicas para as ciências humanas e ainda, mapa podem ser uma designação utilizada como referência para expressão de ideias relacionadas às múltiplas cognições do imaginário capazes de cartografar qualquer objeto investigativo.

Nesse sentido, a coletânea que chega ao público reúne textos de pesquisadores que foram originalmente apresentados no VI Congresso Internacional de Linguagem, Identidade e Sociedade: Estudos sobre as Mídias (CLISEM) no ano de 2021 - Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

O livro está dividido em duas partes: A **Parte I – Ideias e argumentos esgarçados**-, apresentam questões da contemporaneidade, a partir da premissa de que as linguagens compõem um conjunto de sistemas de significados que dão sentido às ações humanas e permitem expressões diversas. A **Parte II – Caminhos costumeiros e alguns desvios** -, possibilitam o entendimento das práticas sociais que expressam, comunicam e produzem significados e discursos. Para isso, recorre-se às ideias de autores que investigam discussões que tangenciam a educação e as práticas sociais e culturais.

A proposta apresentada em *Cartografia Expandida: Educação, Cultura e todas as Letras* amplia o diálogo interdisciplinar pelos estudos das linguagens, da literatura, das artes, entre outros.

Desejamos uma boa leitura!
Os organizadores.

PARTE I

IDEIAS E ARGUMENTOS
ESGARÇADOS

DEGAS E A PERMANÊNCIA DO ERUDITO

CAROLINA VIGNA (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

A presente pesquisa parte do pressuposto de que a obra é maior do que o artista, mas questiona o quanto a biografia de um artista influencia na decisão de montagem de uma exposição e em sua comunicação. Mais especificamente, trata da exposição *Degas*, no MASP (4 de dezembro de 2020 a 1º de agosto de 2021), patrocinada pelo Banco Bradesco.

O objetivo específico é a reflexão sobre a permanência e a compreensão de um artista como sendo erudito (“clássico” na acepção coloquial) e, portanto, como agregador de valor à instituição, independentemente de sua biografia. O presente trabalho se propõe também a analisar a questão da valorização do eruditismo e suas consequências sobre o imaginário coletivo.

Buscando compreender como esse imaginário coletivo a respeito dos períodos artísticos é formado, este trabalho traça um breve perfil da vida e da obra de Edgar Degas e de sua exposição no MASP (2021), bem como suas possíveis relações com a permanência do conceito de erudição e tradição nas Artes como um atrativo na comunicação institucional.

De Gas, Degas; A permanência do erudito

Hilaire-Germain-Edgar de Gas (1834-1917) era de família de banqueiros. Mudou o nome para Edgar Degas já adulto. Quando o pai morreu, o irmão quase levou a família à falência e o artista, pela primeira vez, precisou vender obras para viver, quando então recebeu o auxílio de Theo van Gogh.

Apesar de jamais ter se envolvido com nenhuma das bailarinas, Degas era mi-sógino e não as defendia do assédio, muitas vezes violento. Para ele, as meninas eram uma fonte de movimento a ser observado, assim como os cavalos, que também foram temas de interesse. Degas era conservador e não se aproximava ideologicamente do grupo dos impressionistas:

nenhum interesse ideológico ou político comum unia os jovens “revolucionários” da arte: Pissarro era de esquerda; Degas, conservador; outros, indiferentes. Não tinham um programa preciso. (ARGAN, 1992, p. 76)

Não é, portanto, o aspecto biográfico que leva as instituições respeitadas como o MASP e o Bradesco a investirem em uma exposição desse porte e visibilidade.

De 04/12/2020 até 27/04/2021 o MASP já recebeu mais de 56 mil visitantes². Considerando a situação pandêmica que vivemos, a exposição é um absoluto sucesso de público.

¹ Carolina Vigna Prado é professora doutora em Educação, Arte e História da Cultura. É também escritora, artista visual e ilustradora. Site pessoal: <http://carolina.vigna.com.br/> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2063613822479669> Email: carolina@vigna.com.br

² Números gentilmente cedidos pela assessoria do MASP à autora.

Em termos de pesquisa, o valor dessa exposição é inegável: o MASP é o único conjunto escultórico de Degas que está completo. A questão aqui levantada diz respeito à percepção do público leigo e o *status* de que gozam alguns artistas considerados canônicos.



Figura 1: Vista da exposição Degas, MASP 2021. Fotografia da autora.



Figura 2: Vista da exposição Degas, MASP 2021. Fotografia da autora.

Os impressionistas, sem dúvida, estão nesse cânone. Entretanto, Degas tampouco se aproximava plasticamente de seu grupo, dificultando a tarefa de contextualizá-lo na História da Arte:

Mesmo antes da exposição de 1874, as motivações e interesses dos diversos componentes do grupo não são os mesmos. Monet, Renoir, Sisley, Pissarro realizam um estudo ao vivo direto, experimental; trabalhando de preferência às margens do Sena, propõem-se representar de maneira mais imediata, com uma técnica rápida e sem retoques, a *impressão* luminosa e a transparência da atmosfera e da água com notas cromáticas puras, independentemente de qualquer gradação de *chiaroscuro*, deixando de utilizar o preto para escurecer as cores na sombra. Ocupando-se exclusivamente da sensação visual, evitam a “poeticidade” do tema, a emoção e comoção românticas. Cézanne e Degas, pelo contrário, consideram a pesquisa histórica tão importante quanto a natureza; Cézanne, principalmente, dedica muito tempo a estudar as obras dos grandes mestres no Louvre, fazendo esboços e cópias interpretativas. (ARGAN, 1992, p. 76)

É o imaginário coletivo a respeito da erudição e da inegável importância da obra de Degas que conduz o público ao museu. Estamos, obviamente, na seara da permanência da obra, não do artista.



Figura 3: Entrada da exposição Degas, MASP 2021. Fotografia da autora.

Sabemos que a obra é maior que o artista e esse fato não é questionado aqui. Entretanto, de tantas opções disponíveis, o que leva o Bradesco escolher justamente esse patrocínio? O crivo curatorial ou o nome do MASP? Ou o patrocinador conta com a ignorância do público em geral sobre o artista, esperando que apenas o verniz cultural seja suficiente? O quanto dessa valorização da arte tradicional é retroalimentada por iniciativas como essa?



Figura 4: Expografia externa da exposição Degas, MASP 2021. Fotografia da autora.

Há uma argumentação pouco embasada, porém muito comum, acerca do Belo. A produção artística seria, segundo essa linha de raciocínio, escolhida por sua beleza intrínseca.

Esse debate a respeito do eruditismo na Arte não é novo. Ou mesmo sobre o que é ou não Arte; o que é ou não Belo. O *Belo* de Platão é ideal: está no mundo das ideias e não da matéria. Platão, importante lembrar, associava a beleza a um julgamento moral. A qualidade moral jazia no Belo, Justo e Verdadeiro. Existe, portanto, um julgamento moralizante, que determina o que é ou não correto.

(...), julgar a beleza não é apenas declarar uma preferência: esse juízo exige um ato de atenção. Além disso, ele pode ser expresso de diversas formas. Menos importante que o veredito final é a tentativa de demonstrar o que é correto, adequado, digno, atraente e expressivo no objeto - em outras palavras, a tentativa de identificar o aspecto da coisa que reclama a nossa atenção. A palavra "beleza" pode muito bem não aparecer em nossas tentativas de articular e harmonizar nossos gostos. Isso sugere a existência de uma diferença entre o juízo da beleza, visto como justificação do gosto, e a ênfase que se dá à *beleza* como forma especial de agradar esse juízo. (SCRUTON, 2013, p. 24)

Friedrich Schiller (1759-1805), depois, adaptará a tríade para o Bom, verdadeiro e útil, retirando da moral a análise do Belo. O Belo então passa a servir ao humano, lhe é útil. Essa é uma gigantesca mudança no paradigma interpretativo estético.

Há uma opinião comum - a qual é menos um chavão que um esforço teórico - segundo a qual se deve distinguir o interesse pela beleza do interesse por fazer as coisas. Não apreciamos as coisas belas apenas por sua utilidade, mas também pelo que são em si mesmas - ou, de modo mais plausível, pela forma como *parecem* em si mesmas. “Com o bom, o verdadeiro e o útil”, escreveu Schiller, “o homem permanece tão somente na seriedade, mas com o belo ele *brinca*”. Apenas quando nosso interesse é completamente arrebatado por algo tal qual ele se mostra à nossa percepção é que começamos a falar de sua beleza, não importando o uso que lhe possa ser dado. (SCRUTON, 2013, p. 26)

Quando associamos o Belo a valores como justiça, moral, verdade etc., exercemos uma classificação: apenas o que está dentro do padrão vigente de beleza pode ser considerado justo, moral, verdadeiro etc. É, portanto, um pensamento segregacionista.

Esse pensamento moralizante, utilitário e segregacionista cai por terra curiosamente justo no contexto do Impressionismo. É, portanto, pitoresco que esses artistas sejam compreendidos hoje como cânones desse Belo platônico. Ou, ao menos, com ideais platônicos, já que nem Platão faria essa distinção. Na *República*, os artistas são, inclusive, expulsos de sua cidade.

Podemos, portanto, retirar da equação a questão do Belo. Ficamos apenas com a questão da valorização do erudito. Ou do que é compreendido como erudito ou clássico.

Immanuel Kant (1724-1804), especialmente em *Crítica do Julgamento do Gosto*, busca compreender a relação entre pessoas e arte, questionando a função da arte. É dele o conceito da experiência estética. Curiosamente, o conceito da experiência estética, tão presente na Arte Contemporânea, costuma ser comodamente “esquecido” em uma contemporaneidade que frequentemente opta pelo não-pensamento e pelo retorno ao conhecido, ao que é considerado clássico ou erudito.

Outra ponderação se segue: em alguns casos, a ênfase dada à beleza poderia ser autodestrutiva, insinuando que nossas escolhas se dão entre graus diferentes de uma mesma qualidade, de modo que devemos sempre almejar aquilo que é mais belo em tudo o que escolhemos. De fato, dispensar demasiada atenção à beleza poderia arruinar seu próprio objeto. (SCRUTON, 2013, p. 22)

A valorização desse eruditismo, entretanto, pode representar também uma certa eugenia artística. Foi o caso, por exemplo, dos artistas degenerados perseguidos por Hitler. O ditador nazista acreditava que a estética da arte compreendida como erudita até então seria uma ferramenta de purificação da nação, ao lado do genocídio do Holocausto. Essa pureza almejada era, também, da arte *Bela, Justa e Verdadeira* (conceitos de Platão).

Esse é, na verdade, a maior questão da valorização desse cânone no contexto em que vivemos, onde instituições de tradição artística sofrem censura por uma parcela da sociedade que não possui o conhecimento necessário para exercer esse julgamento. O prefeito de Porto Alegre, Nelson Marchezan Jr. (PSDB), censurar a exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* é o equivalente à presente autora proibir um fármaco: ambos não temos a formação necessária para transformar uma opinião em uma ação coibitiva.

Existe, portanto, um pensamento vigente de que um artista como Degas estaria mais próximo de um ideal moral do que os artistas do Queermuseu. A questão inicial,

a respeito de quais são os fatores que nos levam a considerar os cânones da História da Arte como eruditos, Belos, Justos, Verdadeiros, permanece.

Analisemos a obra mais conhecida da citada exposição, *A bailarina de 14 anos* (1881). A escultura retrata uma das três irmãs (mais provavelmente Marie ou, talvez, um misto das três) que frequentavam o atelier do Degas como modelos, Marie, Antoinette e Louise Joséphine Goethem. Marie foi admitida no Opéra de Paris, em 1878, com 13 anos de idade. Era esperado dela que fornecesse favores sexuais aos patronos da instituição.

Quando a escultura de Degas foi exposta na sexta exposição impressionista, em 1881, recebeu críticas mistas. Alguns a viram como a única iniciativa verdadeiramente moderna. Outros compararam a dançarina com um macaco e se referiram a ela como uma flor de depravação precoce, com um rosto marcado para vícios e crimes. A opção curatorial de expor a escultura dentro de uma caixa de vidro adicionou o significado de um espécime zoológico ou médico às interpretações vigentes na época.

O próprio Degas compreendia sua arte como um resultado de interpretação intelectual, portanto necessariamente inserida dentro dos questionamentos filosóficos e políticos. Não podemos pensar a obra de Degas a partir apenas das questões plásticas. Como diz Argan,

[Degas] Opõe ao impressionismo de Monet ou Renoir uma objeção de fundo: a sensação propriamente dita é um fato mental, mais do que visual, e não pode existir um novo modo de ver sem um novo modo de pensar.

O artista não é um aparato receptor, uma tela imóvel sobre a qual se projeta a imagem imóvel do criado; é um ser empenhado em captar a realidade, em se apropriar do espaço. Este, portanto, não possui uma estrutura dada e constante, a perspectiva geométrica euclidiana; tem a extensão, a profundidade, o rimo motor da ação humana e, assim como não há ação sem espaço, não há espaço, mas apenas extensão inerte e amorfa, sem a ação humana. Não é apenas uma questão da vista, como declarava Monet: o impulso da inteligência que quer ver e captar é também um gesto da mão, de todo o ser físico e psíquico. O desenho de Degas é um gesto rápido, preênsil, resolutivo, que arrebatava algo do real e dele se apropria. Não é contemplação: o que se chama de sensação visual é o produto do ágil mecanismo de captação e possui uma estrutura própria – o que chamamos de espaço real é a nossa própria presença na realidade. Não é estático, mas dinâmico; como a existência é um todo, não há separação entre o sujeito que vê e o objeto visto. Em sua obra, o espaço aquém do quadro, o espaço da vida, sempre prossegue no quadro, inscreve-se, acelera a corrida das linhas para o horizonte. Tampouco o gesto que *faz* o espaço pode ser o gesto deliberado, consciente, histórico: o que formava o espaço privilegiado, perspectivo da pintura clássica ou “de história”, e que podia ser apenas contemplado como exemplar. É uma arremetida de impulso, espontânea e ao mesmo tempo rítmica. Dois temas se repetem frequentemente na pintura de Degas: as bailarinas do Ópera e as mulheres banhando-se ou penteando-se. No primeiro caso, são corpos plasmados pelo exercício de um movimento rítmico, essencial; no segundo, corpos que executam movimentos que já se tornaram habituais, e com eles plasmam o espaço onde se movem como peixes na água. Mas o corpo humano não é uma entidade abstrata, sempre igual: suas ações têm móveis físicos e psíquicos, dos quais nem sempre – ou melhor, raramente – se tem consciência.

(...) Embora sua pesquisa ultrapasse a da sensação visual e revele momentos psicológicos ou situações humanas que o olho não registra sem a vontade cognitiva do pensamento, Degas nunca cedeu a simpatias ou aversões, a impulsos do sentimento. É e se mantém um impressionista: não lhe interessa o que está *além*, e sim o que está *dentro* da sensação, sua estrutura interna. Seu grande achado é ter justamente descoberto que a sensação visual não é um fenômeno de superfície, mas uma verdadeira estrutura de pensamento. (ARGAN, 1992, p. 106)

O contexto dessas interpretações a respeito da propensão para vícios e crimes tem origem conhecida. Na época, Cesare Lombroso (1835-1909), um psiquiatra e criminologista italiano, criou a teoria de que certas características físicas eram mais propensas à criminalidade. Lombroso enxergava nas bailarinas, ou seja, no universo do Degas, degradação, depravação, pedofilia etc.

Degas não era partidário dessa teoria higienista absurda, mas tampouco via as bailarinas como nada além de assuntos a lhe servirem de modelo.

Ambos, Lombroso e Degas, não conseguiram enxergar a humanidade das bailarinas.

O pretensão patamar de uma altivez moral em Degas é falso.

Resta-lhe apenas a imagem que nós temos, hoje, de tradição, de eruditismo. Ser “tradicional”, entretanto, não é justificativa *per se*. Como aponta, Adorno,

Tradição vem do latim *tradere*, entregar. Pensa-se aqui na conexão entre gerações, no que é legado de uma a outra, e também na transmissão manual. Na imagem do entregar estão expressas a proximidade física, a imediatidade, a mão que recebe algo de outra. Tal imediatidade é própria das relações mais ou menos naturais, como a familiar. A categoria da tradição é essencialmente feudal; foi por isso que Sombart chamou de tradicionalista a economia feudal. A tradição encontra-se em contradição com a racionalidade, embora essa última tenha se formado no interior daquela. O seu *médium* não é a consciência, mas a obrigatoriedade não refletida e preconcebida de formas sociais, o presente do passado, algo que independentemente da vontade foi transposto das formas sociais ao âmbito espiritual. A rigor, a tradição é incompatível com a sociedade burguesa. O princípio da troca de equivalentes, contudo, enquanto princípio do desempenho, não aboliu o princípio da família, mas o subordinou a si mesmo. (ADORNO, 2021, p. 71)

O presente artigo, importante esclarecer, não reivindica ou assume, de forma alguma, a posição de que os “clássicos” (em uma acepção leiga) não devam ser estudados, pesquisados ou mesmo referenciados. O posicionamento e o questionamento que aqui se colocam dizem respeito à imaculação de alguns artistas ou obras simplesmente por pertencerem a um determinado movimento ou contexto, sem uma análise mais profunda da coisa em si (tanto no sentido kantiano quanto no coloquial).

O Brasil vive, sob o governo bolsonarista, um processo de colonização interna, onde as classes dominantes se julgam detentoras de poucos privilégios e acreditam necessitar de ações para mantê-los. Mesmo antes da pandemia mundial de Covid, testemunhamos quando o então secretário especial de Cultura, Roberto Alvim, copiou uma citação do ministro de propaganda da Alemanha nazista, Joseph Goebbels, em janeiro de 2020, dizendo:

A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional. Será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes de nosso povo, ou então não será nada. (BBC, 2021)

A fala se aproxima à nazista, que afirmava que a arte alemã seria então heroica, nacional e livre de sentimentalismo.

A ridícula ideia de que “bandido tem cara”, tão popular entre racistas e outros subgrupos próximos filosoficamente ao bolsonarismo, tem sua raiz justamente no pensamento de Lombroso (e que o Belo é Justo e Verdadeiro).

Nota-se que mesmo que tal teoria tenha sido descrita (e aplicada) a mais de um século, o indivíduo a quem o crime é imputado ainda hoje é o mesmo do que era na época de Lombroso. A “superada” teoria evolucionista do criminoso da escola positiva italiana de direito penal, desde sua primeira citação em um congresso em 1885, e da publicação de *O Homem Delinquente* em 1876, é a base do preconceito presente na sociedade brasileira, e com isso, ponto alto da política criminal e sistema penal brasileiro. (MEDEIRO, 2019, p. 176)

Considerações finais

O termo fascismo vem de *fascio*, que significa *feixe* em italiano. Em seu conceito mais básico, fascismo pode ser compreendido como um conjunto que aponta a uma única direção.

A forma de pensar uma sociedade a partir de uma única possibilidade e, consequentemente, definir um padrão cultural a ser seguido se repete diversas vezes na História, sempre de maneira trágica.

Com frequência coube, historicamente, às Artes e à Literatura o primeiro enfrentamento e a oposição aos pensamentos totalitários.

Mesmo ciente de que exposições desse porte levam anos de planejamento e produção, cabe o questionamento sobre o significado da exposição do Degas no MASP no atual contexto histórico brasileiro. Enfrentamos políticas governamentais que prejudicam enormes setores da sociedade em favor de um ideal conservador, heterossexual, branco e masculino. Como escolher a arte confortável e erudita (heterossexual, branca e misógina) de Degas?

A dita “Alta Cultura” perigosamente se aproxima de ideais pouco defensáveis, especialmente em um Brasil que flerta com o nazismo cotidianamente. Cabe às instituições de fomento à Arte e à Cultura uma maior e melhor ciência de seu papel na sociedade onde se inserem. É nossa responsabilidade, como educadores, não obscurecer o cânone artístico, mas alertar para os perigos de sua classificação como superior, elevado ou qualquer outro juízo de valor para além do plástico ou estético.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Sem diretriz:** Parva aesthetica. Trad. Luciano gatti. São Paulo: Editora Unesp, 2021. ISBN 978-65-5711-039-3

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna.** Trad. Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. ISBN 978-85-7164-251-5

BBC. **Fogueiras de livros e lavagem cerebral:** quem foi Goebbels, ministro de Hitler parafraseado por secretário de Bolsonaro. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51071094>>. Acesso em: 10 MAR 2021.

MEDEIRO, Danielly Passos. **Higienismo criminológico brasileiro:** uma análise do punitivismo contra indivíduos supostamente perversos e predestinados à criminalidade por meio da (ainda) aplicação dos ideais da escola positiva italiana no Brasil. In: Captura críptica: direito, política, atualidade. Florianópolis: UFSC, v. 8, n. 1, 2019. ISSN 1984-6096.

SCRUTON, Roger. **Beleza.** Trad. Hugo Langone. São Paulo: É Realizações, 2013. ISBN 978-85-8033-145-5

Apêndice: Outras referências consultadas

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. São Paulo: Martins fontes, 1982.

ARGAN, Giulio Carlo. **Clássico e anticlássico**: O Renascimento de Brunelleschi a Brueghel. São Paulo: Cia. das Letras, 1984.

BAUDELAIRE, Charles. **Escritos sobre arte**. São Paulo: Imaginária, 1998.

BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRADESCO Cultura. **MASP**: Exposição Degas. Disponível em: <<https://wspf.banco.bradesco/CulturaBradesco/ArtesVisuais/Degas>>. Acesso em: 24 ABR 2021.

CÉRON, Ileana. REIS, Paulo (Org.). **Kant**: crítica e modernidade na estética. São Paulo: Senac, 1999.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MATISSE, Henri. **Escritos e reflexões sobre arte**. Lisboa: Ulisseia, s.d.

PEDROSA, Adriano; OLIVA, Fernando (Orgs.). **Degas**: Dança, política e sociedade. São Paulo: MASP, 2021. ISBN 978-65-5777-004-7

PEDROSA, Adriano; OLIVA, Fernando. **Degas**: Dança, Política e Sociedade. São Paulo: MASP, 2021.

VALÉRY, Paul. **Degas**: Dança Desenho. São Paulo: Cosac & Naify, 2012. (Coleção Portátil, v. 7).

CARTOGRAFIAS GAÚCHAS: UM PASSEIO PELO TERRITÓRIO DE PELOTAS/RS

LILIAN SOARES (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

A cartografia é a possibilidade de concretizar um território nas múltiplas perspectivas e áreas de conhecimento, abarcando desde o processo histórico, o pertencimento identitário, os acontecimentos e fatos regionais/locais, as manifestações populares e entre outros patrimônios culturais no território.

Em paralelo, o território a ser destacado nesta pesquisa acadêmica é o município de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, conhecida como a Princesa do Sul, no qual, só essa nomenclatura já é uma marca do passado presente em seu contexto histórico, que também está representado e apropriado em sua arquitetura, monumentos e ruas da cidade. Começando pela praça principal do centro da cidade intitulada Coronel Pedro Osório, a avenida central como Bento Gonçalves ou a Duque de Caxias que é o caminho para a rodoviária municipal. Temos a Avenida Ildefonso Simões Lopes, a Fernando Osório, a Andrade Neves, o Marechal Deodoro e, tantos outros nomes que são a marca de um processo de escravização, de militarização e de contextos históricos.

Para tal, o levantamento biográfico da pesquisa acadêmica, preferencialmente por autoras e autores gaúchos, será fundamental para compreensão de um processo que não está apenas nos nomes de ruas, avenidas ou praças, mas em seus patrimônios culturais distribuídos ao longo da cidade.

Coadunando com o aporte teórico metodológico de fontes primárias e secundárias, em contexto de pandemia e de trabalho de campo exclusivamente virtual, serão apresentados os processos históricos e as narrativas das autoras/autores gaúchos por intermédio de suas literaturas, textos e obras publicadas a nível local, regional ou nacional

Para finalizar, a elaboração de uma cartografia local será fundamental para compreender o território pelotense e suas fronteiras dos patrimônios locais, que não estão somente no cotidiano, no movimento dos autóctones e dos turistas pela cidade, mas representam e marcam todo um processo de escravização, de pertencimentos identitários e de migrações para a expansão da cidade e do desenvolvimento até ser conhecida como a Princesa do Sul.

¹ Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura - UPM (2020). Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (2019) pela UFRB. Pós-graduanda de Educação em Direitos Humanos - UFABC - (2019) e UNIFESP - (2021). Pós-graduanda em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio (2019), Pós-Graduanda em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2016) e Graduada em Gestão de Turismo (2013- IFSP. Especialização Técnica de Guia em Turismo (2015) pela Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN/SP - (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC - UNIABC - (2008).

Pelotas em foco

A história de Pelotas tem o sabor do sal e do açúcar, a produção de doces artesanais e a tradição das charqueadas são marcas da cultura da cidade ao sul do Brasil. O Iphan registrou as tradições docerias de Pelotas e antiga Pelotas como patrimônio imaterial do Brasil e garantiu a preservação de conjunto histórico com sete bens: a Charqueada São João, a Praça José Bonifácio, o Parque Dom Antônio Zattera, a Praça Piratinino de Almeida, a Chácara da Baronesa, a Praça Coronel Pedro Osório e a Praça Cipriano Barcelos. Testemunho do ciclo do charque que, com a tradição doceira, tiveram o reconhecimento como patrimônio cultural brasileiro. IPHANGOVBR, 15/05/2018.

O contexto histórico de Pelotas como mencionado como patrimônio cultural brasileiro pelo Instituto do Patrimônio, Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) “tem o sabor do sal e do açúcar”, ora com o sistema escravista da produção da carne salgada, conhecida como charque e, ora com a fabricação de doces artesanais comercializados o ano todo, destacando-se a Fenadoce².

Este passado salgado e doce também revelam os processos de formação e de desenvolvimento da cidade, construído a sangue e suor de muitos negros, migrantes e emigrantes de todos os cantos do país e do mundo. Um processo de sofrimento, de dores e de lutas que em dados momentos são apagados, silenciados e ocultados do território pelotense, seja pelo nome das ruas, os monumentos da cidade e outras ações de infraestrutura e turísticas que a valorizam como a Princesa do Sul, mas não como um município que foi compreendido por alguns historiadores como local de castigo aos escravizados rebeldes em outras localidades brasileiras. Prova disso, quando menciona o autor gaúcho Erico Veríssimo em sua obra intitulada Rio Grande do Sul – terra e povo, datada de 1969:

Somos uma fronteira. No século XVIII, quando soldados de Portugal e Espanha disputavam a posse definitiva deste então “imenso deserto”, tivemos de fazer a nossa opção: ficar com os portugueses ou com os castelhanos. Pagamos um pesado tributo de sofrimento e sangue para continuar deste lado da fronteira meridional do Brasil. Como pode você acusar-nos de espanholito? Fomos desde os tempos coloniais até ao fim do século um território cronicamente conflagrado. Em setenta e sete anos tivemos doze conflitos armados, contadas as revoluções. Vivíamos permanentemente em pé de guerra. Nossas mulheres raramente despiam o luto. Pense nas duras atividades da vida campeira – laçar, domar e marcar potros, conduzir tropas, sair para a faina diária quebrando a geada nas madrugadas de inverno – e você compreenderá por que a virilidade passou a ser a qualidade mais exigida e apreciada do gaúcho. Esse tipo de vida é responsável pelas tendências impetuosas que ficaram no inconsciente coletivo deste povo, e explica a nossa rudeza, a nossa às vezes desconcertante fraqueza, o nosso hábito de falar alto, como quem grita ordens, dando não raro aos outros a impressão de que vivemos numa permanente carga de cavalaria. A verdade, porém, é que nenhum dos heróis autênticos do Rio Grande que conheci, jamais “proseou”, jamais se gabou de qualquer ato de bravura seu. VERÍSSIMO, 1969, p. 3.

² A Fenadoce apresenta-se em seu site intitulado “Fenadoce – o doce mais doce do Brasil” como um evento organizado “anualmente pela Câmara de Dirigentes Lojistas de Pelotas, na Fenadoce conta a trajetória histórica e cultural dos doces pelotenses. Através de referências às principais etnias que formaram a tradição regional, a feira valoriza o “saber” e “fazer” das docerias. Criada em 1986, a Fenadoce tornou-se anual a partir de 1988 e é realizada no Centro de Eventos Fenadoce no formato de uma grande multifeira com a realização da Câmara de Dirigentes Lojistas de Pelotas. O protagonista do evento são os doces certificados, encontrados na Cidade do Doce. Há também uma grande estrutura para a área de serviços, que recebe expositores de todo o Estado e conta com mais de 2.000 lugares na Praça de Alimentação e 5.000 vagas de estacionamento. O evento ocorreu entre maio e junho, conforme o calendário definido previamente, e desde as primeiras edições contou com uma corte de representantes. No concurso de 2020 houve uma renovação no modelo e agora a Fenadoce passa a ser representada por baronesas, que ajudam a recriar a história da cidade”. Para saber mais, consulte o site <https://fenadoce.com.br/>

Nesta obra é possível constatar alguns pontos da cultura dos heróis autênticos e da marca identitária do gaúcho, que “jamais proseou, jamais se gabou de qualquer ato de bravura seu”. Atoos esses que, “pagamos um pesado tributo de sofrimento e sangue” com um território “cronicamente conflagrado” em decorrência de “doze conflitos armados, contadas as revoluções” e que “vivíamos permanentemente em pé de guerra”. Não obstante, a localização geográfica e as condições climáticas do frio intenso no inverno impactam nas atividades diárias e nas profissões que se desenvolvem ao longo do processo histórico e nos contextos sociais, como “sair para a faina diária quebrando a geada nas madrugadas de inverno”, a lida com a terra, o gado, a agricultura familiar e os serviços domésticos das mulheres, que trabalhavam em casa e ainda prestavam serviços de lavar e passar roupas para fora. Tradição essa que, em minha família passou de geração em geração, com a minha tetravó Beralda Soares até a minha avó Therezinha Soares.

Em contraponto, a tempos de guerra, o autor pelotense João Simões Lopes Neto, em sua obra *Contos Gauchescos* (1976) narra as singularidades do seu estado, onde é possível apreciar as belezas naturais e as paisagens que se completam como:

Vi a colmeia e o curral; vi o pomar e o rebanho, vi a seara e as manufaturas; vi a serra, os rios, a campina e as cidades; e dos rostos e das auroras, de pássaros e de crianças, dos sulcos do arado, das águas e de tudo, estes olhos, pobres olhos condenados à morte, ao desaparecimento, guardarão na retina até o último milésimo da luz, a impressão da visão sublimada e consoladora: e o coração, quando faltar ao ritmo, arfará num último esto para que a raça que se está formando, aquilate, ame e glorifique os lugares e os homens dos nossos tempos heróicos, pela integração da Pátria comum, agora abençoada na paz. LOPES NETO, 1976, p. 3.

Contudo, a paisagem retratada pelo autor Lopes Neto em nada se assemelha a Pelotas dos dias de hoje, uma cidade com traços europeus em sua arquitetura colonial, desde os casarões às praças municipais e seus monumentos espalhados pela região central. Por outro lado, “os lugares e os homens dos nossos tempos heróicos, pela integração da Pátria comum, agora abençoada na paz” (ibidem) estão presentes nos nomes de ruas, avenidas e pontos turísticos da localidade gaúcha.

Patrimônio cultural pelotense

Pelotas possui um dos maiores acervos de estilo eclético do Brasil, em quantidade e qualidade, com 1300 prédios inventariados. Data de 1955, o primeiro tombamento realizado pelo Iphan, no município: o obelisco construído em homenagem a Domingos José de Almeida, por sua participação na Revolução Farroupilha (Guerra dos Farrapos), entre 1835 e 1845. Às belezas naturais da região somam-se o belo e imponente casario, acervo arquitetônico de uma época de glória e opulência, construído sob forte influência europeia. O município de Pelotas está situado às margens do Canal São Gonçalo, que liga as lagoas dos Patos e Mirim, as maiores do Brasil. As bacias contribuintes de ambas recebem 70% do volume de águas fluviais do Estado do Rio Grande do Sul. IPHAN, 31/05/2021.

De acordo com o Instituto do Patrimônio, Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) apresenta a cidade de Pelotas com a “a primeira referência histórica do surgimento do município data de 1758, quando Gomes Freire de Andrade, Conde de Bobadela, doou ao

coronel Thomáz Luiz Osório, as terras que ficavam às margens da lagoa dos Patos”, local em que “habitaram a cidade nove barões, dois viscondes e um conde, o que rendeu à sua sociedade a pecha de “aristocracia do charque” ou os “barões da carne-seca””, seguida “ ao longo do século XX, a região de Pelotas se consolidou como a maior produtora de pêssego para a indústria de conservas do país” (IPHAN, 31/05/2021).

O contexto histórico do município está preservado com o tombamento dos seguintes locais e/ou monumentos, sendo que majoritariamente encontram-se no Centro da cidade, como o “Teatro Sete de Abril, Catedral de São Francisco de Paula, Grande Hotel, Biblioteca, Paço Municipal, Mercado Municipal, Casa Nº 2, Casa Nº 6, Secretaria de Finanças, Fonte das Nereidas, Praça Coronel Pedro Osório, Largo do Mercado, Beco das Artes, Beco dos Doces e das Frutas”. (ibidem).

Tal constatação, reproduz-se na cartografia do mapeamento urbano e das ruas em seu território, conforme mapa datado do ano de 2007 e publicizado pela Prefeitura Municipal de Pelotas. No mapa é importante ressaltar as especificidades da legenda, quando menciona as áreas verdes (livre, parcialmente ocupada e canteiros) - destacada na coloração verde e suas gradações – e regiões administrativas (Areal, Barragem, Centro, Fragata, Laranjal, São Gonçalo e Três Vendas).



Figura 1: Mapa urbano e de ruas em Pelotas/RS. Fonte: Prefeitura Municipal de Pelotas, 31/05/2021.

Outro ponto são os nomes das ruas e suas marcações no mapa, começando com a Rua Abadie Faria Rosa Dr. (R14) e encerrando-se na Rua Zumbi dos Palmares (W16), apresentando como avenidas e ruas principais da cidade:

- AVENIDAS: Pedro I, Imperador; Bento Gonçalves; Duque de Caxias; Fernando Osório; Dom Joaquim Ferreira de Melo; República do Líbano; Ildefonso Simões Lopes; Senador Salgado Filho; Antonio Augusto de Assumpção Jr, Dr.; São Francisco de Paula; Fernando Osório; Domingos José de Almeida e entre outras.

- RUAS: Anchieta; Andrade Neves; Marcílio Dias; Deodoro da Fonseca; Barão de Santa Tecla: XV de Novembro; Lobo da Costa; General Osório; Santos Dumont; Pinto Martins e etc.

O território de Pelotas é permeado por diferentes patrimônios identitários, desde as comunidades negras, militares em nomes de ruas, praças e avenidas, aos estrangeiros/migrantes que a tornaram como sua terra natal, conhecidos como colonos. Colonos porque, vivem em áreas rurais chamadas de “colônias”, quando questionados sobre a sua origem, respondem: “Eu sou da Colônia”, significando que, não moram na cidade, mas estão nesse espaço urbano para a comercialização de seus produtos nas feiras públicas, como na Praça Dom Antônio Zattera. Este nome, provavelmente, está apenas na placa que nomeia a praça, porque será conhecida como a praça do Estádio do Lobo da Costa ou a praça da Avenida.

Hoje é um lugar vivido e construído por várias famílias, algumas que estão ali há muitas gerações, outras nem tanto tempo assim. Todas, por meio de suas vidas, tornam aquele território sua casa. Queremos que diferentes elementos do Passo dos Negros, como a Ponte dos Dois Arcos, o Engenho Cel. Pedro Osório, as figueiras centenárias e o caminho das tropas virem oficialmente patrimônios, para que possam ser conhecidos, reconhecidos e preservados. Estes patrimônios são importantes marcos da cidade de Pelotas, pois contam histórias das comunidades negras, de trabalhadoras e trabalhadores, de fé, de lutas, de opressões, de vitórias e de resistências, ao longo do tempo. GEEUR, 2020.

Coadunando com esse processo histórico, um outro ponto a destacar é que a cidade começa por seus arredores e o centro era considerado como extremo local do território, só que com o avançar das fronteiras demográficas e a ocupação da cidade são expandidos para outros bairros, como o Porto, o Centro, o Fragata, Simões Lopes e outros em cada canto da cidade, que poderiam ser mencionados e estudados em outras pesquisas acadêmicas.

Ressaltando que, “as malhas das redes, tanto em Porto Alegre como em Pelotas, foram costuradas não sem problemas por laços de identidade étnicoracial, parentesco, interesses políticos, condições econômicas, solidariedades e circulação das pessoas” (SANTOS, ano, p. 92). Desse modo,

Antes da década de 1880, contudo, a indústria concentrou-se preferencialmente em Rio Grande e Pelotas, visando mais ao abastecimento do mercado nacional do que às necessidades locais. O comerciante enriquecido diversificou paulatinamente suas atividades, aplicando capital não só na indústria como em empresas de navegação, bancos, companhias de seguros, loteamentos e hotéis. PESAVENTO, 2014, p.47.

Coadunando com esse pensamento da autora pode-se agregar a narrativa literária de Lopes Neto apresenta esse contexto do charque com a seguinte prosa:

Tinha perdido trezentas onças de ouro que levava, para pagamento de gados que ia levantar.
E logo passou-me pelos olhos um clarão de cegar, depois uns coriscos tirante a roxo... depois tudo me ficou cinzento, para escuro...
Eu era mui pobre — e ainda hoje, é como vancê sabe...---; estava começando a vida, e o dinheiro era do meu patrão, um charqueador, sujeito de contas mui limpas e brabo como uma manga de pedras...
LOPES NETO, 1976, p. 5.

Neste texto, algumas expressões gauchescas como “trezentas onças de ouro”, “coriscos tirante a roxo”, “vancê sabe”, “sujeito de contas mui limpas e brabo com uma manga de pedras”, podemos compreender essa narrativa como uma história onde o indivíduo por uma ocasião do destino foi roubado em trezentas moedas de ouro em seu trajeto de comercialização do gado e ao retornar faz a alusão de sua condição de empregado pobre e, no qual, o seu patrão é conhecido por ter a sua vida financeira estável, ser uma pessoa ríspida e “manga de pedra” como uma “expressão que remete a resiliência, resistência, firmeza, uma manga que jogam pedras, mas ninguém conseguiu derrubar” (BRAINLY, 30/09/2020).

Escravizados, imigrantes e emigrantes



Figura 01: Mapa de localização da região denominada Serra dos Tapes.
Fonte: SALAMONI, 2002, p. 75.

Figura 2: Localização geográfica da região denominada Serra dos Tapes/RS. Fonte: GEHRKE, 2018. In: Salomoni, 2002, p. 75

A designação “Serra dos Tapes” tem origem no tipo de relevo e nas tribos de índios conhecidos como Tapes, autóctones pertencentes à família linguística Tupi Guarani, que em tempos pretéritos ocuparam a região (MOEHLECKE, 2013, s.p.). Conforme Fábio Vergara Cerqueira (2011, p. 872) “na geografia política atual, a zona colonial situada sobre a Serra dos Tapes distribui-se entre os municípios de São Lourenço do Sul, Turuçu, Pelotas, Arroio do Padre, Canguçu, Capão do Leão e Morro Redondo”. GEHRKE, 2018, p.49.

A região da Serra dos Tapes é uma área rural que, em alguns contextos apresentam-se como a ligação do município de Canguçu até Pelotas, onde no ponto mais alto de sua topografia é possível avistar as duas cidades e, que também era o trajeto de escravizados e seus deslocamentos entre os territórios gaúchos.

Em sua tese de doutorado, o pesquisador Cristiano Gehrke, na Universidade Federal de Pelotas, no Programa de Pós-graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Vergara Cerqueira, apresenta o objetivo central da pesquisa acadêmica “identificar como ocorria a representação fotográfica do cotidiano de imigrantes de origem alemã, italiana e francesa na Serra dos Tapes” (GEHRKE,

2018, p. 30), no qual, os grupos identitários “estão localizadas em regiões rurais, distantes do centro das cidades, no caso, Pelotas e São Lourenço do Sul” (ibidem).

Para tal, estabelece um panorama histórico da região da Serra dos Tapes, onde os fatos e acontecimentos locais impactaram no povoamento do território gaúcho, no qual,

Iniciada em 1824, a imigração no estado terá um certo desestímulo durante a Revolução Farroupilha, retomando, com total vigor após o término do conflito (MAESTRI, 2000, p. 18). Em 1857 foi criada a colônia São Feliciano, que mais tarde seria povoada por colonos de origem francesa (GRANDO, 1990, p. 22). Em 1858 foi criada a colônia São Lourenço, no então território do município de Pelotas, povoada por colonos de origem alemã (ROCHE, 1969, p.113). Já a imigração italiana na província começou oficialmente a partir do ano de 1875, com a fundação, pelo governo Imperial, das colônias na região serrana no nordeste do Rio Grande do Sul: Conde d’Eu, Dona Isabel e Caxias (MANFROI, 2001, p. 61). GEHRKE, 2018, p.47.

Paralelamente,

Com claros sinais de enfraquecimento da indústria saladeiril e a promulgação de uma série de leis que limitavam a exploração do trabalho de escravos, alguns charqueadores começaram a se interessar pela formação de empreendimentos cujo objetivo era a introdução de colonos imigrantes europeus não-portugueses, para a exploração agrícola em pequenas propriedades, o que era uma esperança de renovação econômica para o sul do estado, que já começava a sentir alguns reflexos do recuo da economia (FETTER, 2002, p.35). Ou seja, mesmo antes do final do ciclo escravagista no Brasil e o final do ciclo áureo da economia local, que ocorre principalmente entre 1860 e 1890, assistimos a uma tentativa de buscar uma nova forma de exploração econômica e assim tornar lucrativas as terras que até então não o eram. GEHRKE, 2018, p.51.

O ciclo do charque e do sistema escravista é marcante na região supramencionada, onde até os dias de hoje podemos visitar as charqueadas como destino turístico na cidade de Pelotas, mas que guardam um passado de sofrimento, sangue, de resistência e de lutas da população negra gaúcha. Assim como, na demarcação do seu território com o Passo dos Negros, que por um empreendimento de alto padrão quer apagar e silenciar este local, onde inicialmente ficou conhecido como a ponte dos arcos e o passo dos ricos, em decorrência da grande arrecadação de impostos advindos da ponte e dos deslocamentos para a comercialização de produtos na região pelos tropeiros.

Tropeiros, escravizados, emigrantes e imigrantes que pelos “ventos frescos do Sul chegam por aqui desde as margens do Canal São Gonçalo, pelo Calçadão e Chafariz das Nereidas, em plena Praça Coronel Pedro Osório, colorindo a cidade do “doce e do charque” (GEEUR, 2020), hoje o sabor do sal e do açúcar que produzem a cartografia do território de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul.

Considerações finais

O contexto apresentado neste artigo é um panorama do território pelotense por intermédio da cartografia social e histórica de narrativas literárias, históricas e dos acontecimentos que marcam de sal e de açúcar a região no estado do Rio Grande do Sul. Paralelamente, diferentes grupos identitários são presentes como a população escravizada, a emigrante e a imigrante, no qual, seus deslocamentos e crescente expansão das atividades econômicas propiciam a ocupação de uma localidade margeada pela Lagoa

dos Patos, do canal de São Gonçalo e da geografia espacial de uma terra de riquezas, de belezas naturais e de paisagens arquitetônicas que (re)constroem um território indígena em sua origem do nome de Pelotas, do sofrimento negro com as charqueadas e da arquitetura colonial europeia com os patrimônios culturais.

Referências

BRAINLY. **Qual o significado de manga de pedra?** Disponível em: <brainly.com.br>. Acesso em 31 Mai. 2021.

GEEUR, 2020. **Patrimônios invisibilizados:** para além dos casarões, quindins e charqueadas. Exposição digital do Grupo de Estudos Etnográficos - GEUER. Universidade Federal de Pelotas, 2020. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/margens/alem-das-charqueadas/>>. Acesso em 09 Abr. 2021.

IPHAN. Pelotas/RS. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/281>>. Acesso em 31 Mai. 2021.

IPHANGOVR. **Patrimônio Cultural de Pelotas (RS).** Youtube - Iphangovbr. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=je4ofaZ8iIw&t=76s>>.

GEHRKE, Cristiano. **Imagens e cotidiano de imigrantes alemães, franceses, italianos e seus descendentes na Serra dos Tapes/RS:** descrição e interpretação dos acervos fotográficos do Museu da Imigração Pomerana, Museu da Colônia Maciel e Museu da Colônia Francesa / Cristiano Gehrke; Fábio Vergara Cerqueira, orientador. — Pelotas, 2018. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2019/08/Tese-final.pdf>>. Acesso em 31 Mai. 2021.

LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos.** 9ª ed., Porto Alegre: Globo, 1976. (Col. Província). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000_121.pdf>. Acesso em 31 Mai. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. **Mapa urbano e de ruas em Pelotas/RS.** Prefeitura Municipal de Pelotas. Disponível em: <https://www.pelotas.com.br/storage/gestao-da-cidade/mapa_urbano_impressao.pdf>. Acesso em 31 Mai. 2021.

_____. **História de Pelotas.** Youtube - Prefeitura de Pelotas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OsOEUo_GXng>. Acesso em 31 Mai. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul.** 9.ed. / Sandra Jatahy Pesavento. Porto Alegre: Martins Livreiro Editora, 2014.

SANTOS, José Antonio dos. **Intelectuais negros e imprensa no Rio Grande do Sul:** uma contribuição ao pensamento social brasileiro. In: SILVA, G. F; SANTOS, J. A. RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento / organizadores Gilberto Ferreira da Silva, José Antônio dos Santos. — Dados eletrônicos. — Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BATUQUE É UM PRIVILÉGIO, NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO... SERÁ?

ALEXANDER PEREIRA (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

O compositor carioca Noel Rosa (1919-1937) pode estar certo ao afirmar que “ninguém aprende samba no colégio”, mas a escola pode mostrar esse gênero musical para o aluno, graças a sua vasta cartografia, mostrar novas rotas para o aluno, encurtar caminhos, mostrar aquilo que ainda não fora mostrado a ele. Como consequência da ação da escola, o aluno pode procurar os lugares de excelência do samba para aprender, pode procurar um mestre de bateria, ou um violonista de sete cordas, por exemplo.

Contrariando com humor a brincadeira de Noel Rosa, numa escola onde a alegria é levada a sério e existe o compromisso com o desenvolvimento da criatividade, os resultados positivos emergem como desdobramento daquilo que foi mostrado pelo professor. A pesquisa de campo revelou que atualmente algumas escolas oferecem uma grande quantidade de opções de matérias, para além do currículo comum, na busca de formar o aluno de modo holístico. A escola pode criar elementos para a formação de artistas, dando, desde cedo, padrões estéticos que serão usados agora e no futuro.

Os objetivos

O objeto dessa pesquisa é mostrar que a alegria pode contribuir no desenvolvimento artístico do aluno e contribuir para manter o professor e os alunos motivados e contribuir no desenvolvimento da criatividade. Neste trabalho, a alegria é vista como meio, e não como fim, as pequenas alegrias que acontecem ao longo da construção artística nos motivam a dar o próximo passo criativo e artístico.

A problematização

Csikszentmihalyi (2002, p.103) nos lembra que: “a alegria do agora nos leva à alegria futura”. A própria criação vai te dando pequenas satisfações que fazem você continuar no fluxo, que é facilitador do processo criativo, ser motivado por sua própria satisfação, motivação que vem de dentro do processo. Qual o caminho para manter o aluno motivado? Como convencê-los a praticar, a ouvir um repertório que não é comum a eles? Como o professor se mantém motivado?

Schafer (1991, pág. 24), a esse respeito, afirma:

Uma vez alguém disse que as duas coisas mais importantes para desenvolver o gosto são: sensibilidade e inteligência. Eu não concordo; diria que são curiosidade e coragem. Curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar ou dizer.

¹ Paulistano do Ipiranga, filho de um mecânico e de uma dona de casa. Tenho desde sempre a lembrança de ficar emocionado ao ver músicos, mesmo que mambembes, tocando e cantando nas praças. Estudei violão no conservatório e Composição e Regência na Unesp. Trabalhei na 1ªIPB em São Bernardo do Campo como maestro do coral por oito anos. Atualmente rejeo o Coral HBPCS e sou professor de música do Colégio São Francisco Xavier. E-mail: Alexander_malu@yahoo.com.br

A escola deve estimular a curiosidade que pode ser o motivador primeiro para um novo repertório com características diferentes daquelas comuns aos alunos. É necessário coragem para enfrentar um novo desafio musical. Csikszentmihalyi (2002, p.101), nos lembra:

O elemento-chave de uma experiência ótima é que esta constitui um fim em si mesma. Mesmo que iniciada por outras razões, a atividade que nos absorve torna-se intrinsecamente gratificante [...] O termo “autotélico” deriva de duas palavras gregas: *auto*, que significa eu e *telos*, que significa objeto. Refere-se a uma atividade que se contém a si própria, isto é, que é realizada, não na expectativa de um benefício futuro, mas simplesmente porque na sua realização reside a compensação.

O processo de construção de uma mostra musical é lento e as várias alegrias que acompanham esse processo são motivadoras, nos encorajam a dar mais um passo rumo ao resultado final, por exemplo, uma apresentação, um vídeo publicado em uma mídia social, uma mostra. “A experiência autotélica, ou *flow*, eleva o curso da vida a outro nível. O alheamento dá lugar ao envolvimento, o desfrute substitui o aborrecimento” nos mostra Csikszentmihalyi (2002, p.103).



Figura 1: adaptado de Massimini & Carli 1988; Csikszentmihalyi 1990.

A alegria do agora nos leva a alegria futura, nos mostra Csikszentmihalyi (2002, p.103) “Quando a experiência é intrinsecamente gratificante, a vida justifica-se no presente”. Fazer música é um ato que possui motivação intrínseca e, a esse respeito, Gardner (1996, pág. 23) corrobora o pensamento de Csikszentmihalyi.

Csikszentmihalyi descreveu um estado de fluxo ou experiências de fluxo. Nessas experiências intrinsecamente motivadoras, que podem concorrer em qualquer domínio de atividade, as pessoas se descrevem como profundamente envolvidas e absorvidas pelo objetivo de sua atenção.

Hipótese

Minha hipótese é que a alegria gera a continuidade e contribui para o desenvolvimento da criatividade, tendo em mente que uma das possíveis definições de criatividade é, segundo LUBART (1999): “é o resultado de uma convergência de fatores *cognitivos, conativos e ambientais*”. A citação acima corrobora o pensamento de CSIKSZENTMIHALYI, em seu Modelo Sistêmico de Criatividade, onde os fatores *conativos* estão para o *indivíduo* e os fatores *ambientais* estão para o *campo* e os fatores *cognitivos* estão para o *domínio*. Para Csikszentmihalyi a sociedade (campo) é parte importante do desenvolvimento da criatividade. O professor é guardião, gatekeeper, aquele que fica em frente ao portal do *domínio*, indicando caminhos seguros, muito disso acontece em função de sua muito boa cartografia.



Figura 2: (KUO, 2011, p.67)

Também podemos encontrar tal forma de pensar em GARDNER (1997, p.50): “O criador originalmente concebe o trabalho de arte valendo-se de seu conhecimento do meio e da tradição, assim como de suas ideias, habilidades e sentimentos”.

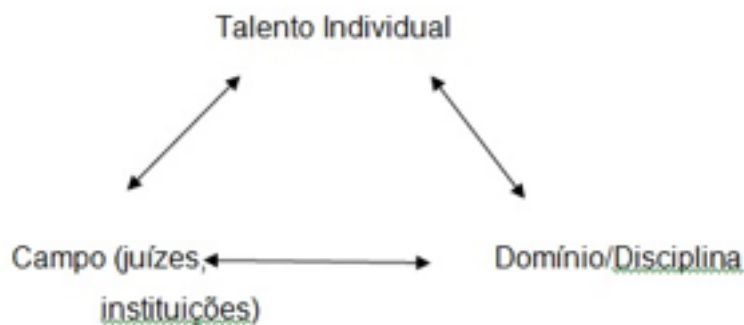


Figura 3: (GARDNER, 1996, p.33)

A escola (campo) ajuda na construção das escolhas daquelas que passam por ela e é parte significativa na construção do guia interior do aluno. A cultura faz com que o sensível seja uma parte mais desenvolvida, percebendo maiores detalhes ao longo da leitura do mapa, constatando ao longo do caminho, esses detalhes. Ostrower (2001, p. 17), a esse respeito, afirma:

Nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia a visão de vida de cada um. Orientando os seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que o orienta a ser consciente.

A emoção positiva provocada pela alegria pode ajudar a fixar conceitos apresentados. Nossas experiências, agradáveis ou não, são transformadas em memória que influenciam a nossa maneira de pensar e de agir, nos modificam e modificam o outro. “[...] o homem pode atravessar o presente, pode compreender o instante atual como extensão mais recente de um passado [...]”. (OSTROWER, 2001, pág. 18).

O que hoje é presente, amanhã será memória e o processo recomeça. Isso acontece na escola também e nós professores precisamos estar conscientes dessa realidade e devemos ser contagiados por tal sentimento.

Baseados em nossa cartografia apontamos os caminhos, sugerimos direções artísticas, algumas são muito distantes da realidade do aluno, cabendo ao professor, fazer essa aproximação. Ostrower (2001, p. 131), a esse respeito, afirma:

Mais do que tempo externo, a maturidade exige um tempo interno [...] para que certas potencialidades, talentos, capacidades, interesses, possam elaborar-se intelectual e emocionalmente, para que se elaborem num desdobramento total do indivíduo [...].

O que Ostrower chama de *tempo interno*, é o descanso, o sedimentar de uma ideia que foi trabalhada anteriormente, a experiência que foi escolhida para ser guardada na memória e que, por ter sido eleita por ela, será consultada no presente para nos ajudar na tomada de decisões, inclusive as artísticas.

OSTROWER (2001, pág. 17) nos mostra: “Acrescentamos ainda que, como fenômeno social, a sensibilidade se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo”. A sensibilidade é necessária para o fazer e para o fruir artístico e a escola pode ajudar no desenvolvimento dessa sensibilidade.

Outro ponto importante desse artigo é o que MELLO (2008) define como *guia interior*, ele é formado também por nossas experiências, como nos mostra Dewey (2010, p.125) “[...] o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro [...] mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”.

Nosso *guia interior* vem de dentro para fora, é aquilo que fica em nós. Os eventos acontecem e a interpretação dos mesmos cabe a cada um de nós. E nessa interpretação usaremos experiências já vividas, nossa memória, as diferentes qualidades de emoções serão lembradas, trazidas do passado para o agora. Olhamos para dentro, e para trás enquanto damos significado aos acontecimentos. Ostrower (2001, p. 9), a esse respeito, afirma:

Em cada ato nosso, no exercê-lo, no compreendê-lo e no compreender-nos dentro dele, transparece a projeção de nossa ordem interior. Constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre em busca de significados.

Consultamos regularmente nosso *guia interior* (Mello), nossa *ordem interior* (Ostrower), aquilo que é utilizado na tomada de decisões. Schaefer (1991, p. 24), a esse respeito, afirma:

Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, [...] é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único.

Para o professor, o guia interior começa a exercer seu papel (apontar caminhos estéticos e técnicos) a partir do momento que ele começa a pensar sobre a possibilidade de um novo projeto e vai conversando conosco até o último aplauso, propondo soluções durante todo o processo criativo.

Metodologia

Este trabalho é o encontro da minha forma de agir em sala de aula com os lastros teóricos encontrados ao longo do Mestrado, daquilo que eu acreditava, com aquilo que foi encontrado nos livros; aquilo que, ora, justificava minhas opções e, ora, me encaminhava para outra direção, sempre guiado por ser uma cartografia melhor e segura.

E o que acontece na escola? alguns apontamentos gerados em pesquisa de campo

Meu trabalho de pesquisa me levou a entrevistar alunos e professores e, da análise das respostas constatei que quando os desafios propostos pelos professores eram as mais adequadas, nem maiores (intransponíveis), nem menores (desestimulantes), os resultados eram muito bons. Os alunos mostravam interesse e demonstravam para o professor os resultados obtidos, o quanto evoluíram, quão rápido estão (ao fazer um exercício

rítmico de percussão corporal, a levada de baião, por exemplo). Durante as aulas, alguns alunos relatam que o tempo passou muito rápido e esse é um dos indicativos de que o aluno estava em Fluxo.

Existe uma relação entre o que Dewey chama de *experiência singular* com o que Csikszentmihalyi chama de *experiência de fluxo (flow)*, na medida em que ambas possuem o mesmo pré-requisito, fim em si mesma.

Ter uma experiência implica compreender, Dewey (2010, p. 122) nos mostra que a experiência é a síntese entre fazer e ficar sujeito a algo. “A ação e a consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão”.

Alguns fatores externos podem fazer com que a experiência significativa não aconteça e o professor atento a isso, deve cuidar para que os fatores que possam levar nossos alunos a uma experiência incipiente em sala de aula sejam minimizados o quanto possível. Dewey (2010, p. 109), a esse respeito, afirma:

Há distrações e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna.

A emoção caminha ao lado da experiência e para que a emoção seja fazer parte de uma situação inclusiva e duradoura e que haja interesse verdadeiro durante o processo e sua conclusão. Dewey (2010, p. 119), a esse respeito, afirma:

A natureza íntima da emoção manifesta-se na experiência de quem assiste uma peça no palco ou lê um romance. É concomitante ao desenvolvimento da trama; e a trama requer um palco, um espaço em que se desenvolver e tempo para se desdobrar. A experiência é afetiva, mas nela não existem coisas separadas, chamadas emoções.

A emoção é o material que reveste as nossas experiências, é ela, em grande parte, que designa para onde as nossas experiências serão encaminhadas, isso acontece durante todas as circunstâncias da vida. Dewey (2010, p. 120), a esse respeito, afirma:

A emoção é a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais extremamente díspares e dessemelhantes. Com isso, proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência.

Não existe experiência sem emoção e, por conseguinte, não é possível aprender com qualidade (pelo menos artes) sem emoção.

Tendo em mente que a arte (sempre apoiada na criatividade) só acontece quando se transforma em fenômeno social, quando deixa de pertencer a um único indivíduo, o compositor ou o executante, passa pelo crivo social, emerge, aí então temos um produto artístico. No modelo sistêmico de criatividade desenvolvido por Csikszentmihalyi (2002), o professor, no papel de *gatekeeper* do campo da arte pode mostrar ao aluno um “novo” mapa, o professor guia o aluno (Indivíduo), se aprofundando cada vez mais e com segurança no mar (Domínio), trabalhando na sociedade (Campo).

A criatividade impulsionada pelo fazer musical será utilizada no cotidiano do aluno

de modo natural. Gardner nos aponta: “Quero enfatizar que toda a atividade criativa se origina, primeiro, da relação entre o indivíduo e o mundo e objetivo de trabalho e, segundo, dos laços entre o indivíduo e os outros seres humanos”. (1996, p.10).

Lubart (introdução, 2007), a esse respeito nos mostra: “uma sociedade de atores criativos oferece, sem dúvida, as melhores chances de encontrar rapidamente as respostas mais eficazes. Para se chegar a isso, parece necessário, entre outras coisas, promover a criatividade no sistema educacional”.

Tal criatividade precisa ser motivada, e essa motivação é uma estrada de mão dupla. Bzuneck (2009, p.28), a esse respeito, afirma:

Em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores. E para começar, a percepção de que é possível motivar todos os alunos nasce de um senso de compromisso pessoal com a educação; mais ainda, de um entusiasmo e até de uma paixão pelo seu trabalho.

Considerações finais

A alegria motivadora, aquela que contribui para o desenvolvimento da criatividade é garantida quando os desafios propostos pelo professor são proporcionais ao conhecimento e a capacidade do aluno, manter o sarrafo baixo demais, faz com que tropeçamos nele e, se estiver alto demais, ele se torna intransponível e desestimulante. Por seu turno, o professor deve acompanhar os pequenos sucessos de seus alunos e se motivar a continuar seu trabalho.

Um dos papéis do professor/artista é continuar levando para escola, um caminho possível para o desenvolvimento da *criatividade*, que será utilizada pelo aluno em todos os momentos da vida, daí a importância do desenvolvimento desse conhecimento.

Schafer (1991, p.13) nos alerta que a *criatividade* é “o assunto mais negligenciado na educação musical do Ocidente.” Fiquei muito impressionado quando ouvi um canadense dizendo isso, como um professor gostaria de contribuir para que essa situação melhorasse e que eu encontrasse lugares e pessoas que também pudessem contribuir. Essa frase me motiva a continuar a ser professor de música, aquele que leva a criatividade para dentro da escola, entendendo que ela tem uma função social importante dentro e fora da escola.

Encontramos a *alegria motivadora* nas aulas de música, mola propulsora nos processos criativos (Snyders/Csikszentmihalyi e o conceito de Flow). Por um lado, os alunos adentraram ao flow, se alegraram ao longo do processo e foram motivados a continuar no processo artístico, por outro, o professor sempre que possível, procurou promover as alegrias motivadoras, encontramos professor e alunos contagiados pela alegria do fazer musical, encontramos *alegria na escola*, alegria como meio, e a contribuição que a música trouxe para isso acontecer (experiência autotélica).

Auferimos que os *elementos do processo criativo* também estão presentes na aula de música. Alunos e professor identificaram a *memória* como elemento importante: os alunos tinham uma memória presente, respondiam rápido, os conteúdos estavam fixados na memória com a cola da boa emoção; o professor, por seu turno, tinha interesse que os conteúdos mediados por ele fossem fixados na memória de seus alunos e que o

guia interior (Mello) ou *ordem interior* (Ostrower) dos alunos estivesse sendo construída com a ajuda do professor (gatekeeper no modelo sistêmico de criatividade, segundo Csikszentmihalyi).

Referências

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Descoberta do Fluxo: a Psicologia do Envolvimento com a Vida Cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Fluir - A Psicologia da Experiência Ótima: Medidas para Melhorar a Qualidade de Vida**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.

DEWEY, J.; BOYDSTON, J. (Org.); SIMON, H. (Ed.); KAPLAN, A. (Intr.). **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GARDNER, Howard. **Mentes que Criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KUO, Hsu-Chan. **Toward a Synthesis Framework for the Study of Creativity in Education: An Initial Attempt**. *Educate*, vol. 11, No. 1, 2011, pp. 65-75. Disponível em: <<http://www.educatejournal.org/65CriticalReview>>. Acesso em 25/09/2018.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MELLO, Regina Lara Silveira. **O processo criativo em arte: percepção de artistas visuais**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – PUC Campinas – Campinas, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHAFFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO BÁSICA E AS “VIRADAS” CULTURAL E PICTÓRICA

MÁRIO FERNANDES RAMIRES (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

Pensar nas mudanças ocorridas nos âmbitos da pesquisa histórica e da educação nos séculos XX e XXI é uma tarefa complexa, que está relacionada a diversos campos de estudos e nos remete às transformações culturais e às mudanças ocorridas no próprio conceito de *cultura*. Nesse sentido, as relações entre as diversas áreas do conhecimento proporcionam análises interdisciplinares, estudos de problemas sociais a partir de abordagens mais complexas e, mesmo que ainda haja a divisão do conhecimento acadêmico em departamentos, muitas vezes isolados e do conhecimento disciplinar na educação básica, as propostas interdisciplinares podem ser observadas tanto em currículos oficiais, quanto em pesquisas e práticas docentes.

Este artigo está baseado em algumas questões levantadas no segundo capítulo de uma Tese de Doutorado desenvolvida atualmente no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura – PPGEAHC - da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, sob orientação da professora Mirian Celeste Martins. A pesquisa possui como objeto de estudo as imagens utilizadas em Trabalhos de Conclusão de Curso, feitos por estudantes de Pedagogia de quatro instituições de ensino, entre os anos de 2020 e 2021. Entre os temas estudados para o desenvolvimento da Tese, está o das relações culturais que possuímos com as imagens, sobre as quais é lançado um olhar a partir da história cultural, da história das imagens e da história das artes visuais, trazendo reflexões sobre os usos e leituras de imagens na sociedade de forma geral, no curso de Pedagogia e nas escolas de educação básica.

A Metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa de Doutorado é a *a/r/tografia*, mais especificamente os pares e composições de imagens:

A a/r/tografia é uma Pesquisa Viva, um encontro construído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais. Neste sentido, o sujeito e a forma de investigação estão em um estado constante de tornar-se [...]. Portanto, enquanto projetos a/r/tográficos podem começar com um ou mais problemas de pesquisa, o ato da Pesquisa Viva admite que esses problemas evoluirão durante o desenvolvimento do projeto. (IRWIN, 2013, p. 28).

Contudo, neste artigo, a proposta está no uso de imagens independentes junto aos pares de imagens. No caso das imagens independentes, não há obrigatoriamente uma conexão com outras imagens do texto, mesmo que possa haver essas conexões. Já em um par de imagens, conforme destacado por Viadel e Roldán (2017), há uma conexão

¹ Mário Fernandes Ramires - Bacharel e licenciado em História, pela Pontifícia universidade Católica de São Paulo. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho, Mestre em História Cultural, pela Universidade Federal de São Paulo e realiza o Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura – PPGEAHC -, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente na educação básica e - no ensino superior, atuando principalmente em cursos de licenciatura, de graduação e pós-graduação.

entre duas imagens e existem elementos em ambas que propõem diálogos e criam novas perspectivas a partir das imagens originais.

A problemática da pesquisa surgiu a partir da observação de determinados fenômenos visuais na prática docente no curso de Pedagogia, desde 2015, quando se tornou perceptível o uso de certas imagens, cores e determinados materiais presentes no cotidiano das estudantes, majoritariamente mulheres, com faixa de idade variada, mas muitas acima dos quarenta anos, advindas de regiões periféricas da cidade de São Paulo, originárias de outras regiões do país. Entre esses elementos visuais, destaca-se a infantilização da figura feminina; a coruja, sempre com aspecto carismático, representando a Pedagogia e as professoras; cores vivas e bastante variadas, com destaque para o rosa e estereótipos sobre o conceito de infância.

Entre os fenômenos imagéticos, também há uma distorção na representação visual de culturas, como as indígenas, por exemplo, o que pode ser percebido na apresentação de seminários e produção de materiais escolares que as alunas levam para a aula. Além dessas questões, os eventos e apresentações de trabalhos são repletos de lembranças, que se trata de pequenos brindes, objetos infantilizados, contendo doces ou materiais escolares que são entregues após as apresentações.

Na pesquisa de Doutorado utilizada como referência para este texto, as imagens são consideradas representações fluídas, que possuem sentido a partir da interpretação e leitura de seu espectador. Formamos imagens em nossas mentes e somos formados por elas, possuímos relações diferentes com a mesma imagem, a partir de momentos distintos de nossas vidas, em nosso cotidiano lemos, criamos e damos sentido para diversas imagens, em mídias digitais, aplicativos e redes sociais. Também somos formados por imagens da grande mídia, sinalizações de trânsito, rótulos de embalagens, capas de livros e revistas, filmes, séries, pelas paisagens dos locais onde moramos e por onde passamos cotidianamente.

A partir dessas constatações, é fundamental entender como estudantes de Pedagogia criam e se relacionam com as imagens durante a realização de seus cursos, buscando compreender a forma como diferentes símbolos, materiais e cores permeiam a mentalidade dos(as) estudantes. É importante levar em consideração que as pessoas não se relacionam com as imagens apenas em cursos de licenciaturas ou nas escolas, as instituições de ensino formam a sociedade e são formadas por ela, pela cultura, pelos hábitos e tradições das comunidades. As maneiras como nos relacionamos com as imagens em nossas casas, ou em qualquer lugar, também se manifestam nas instituições de ensino, tanto em atividades propostas ligadas ao planejamento e aos conteúdos curriculares, quanto em momentos de descontração de estudantes, docentes e demais membros da comunidade escolar.

Por essas razões, para compreender os usos das imagens por estudantes de Pedagogia, é importante entender as relações históricas que temos com as imagens, sejam essas relações cotidianas, ou em pesquisas acadêmicas que considerem as imagens como uma linguagem fundamental para a compreensão da existência humana. Atualmente, criamos e compartilhamos memes, figurinhas, vídeos e fotografias, somos autores e autoras, propagamos ideias, nos divertimos, sorrimos, choramos e nos indignamos a partir da leitura de imagens em nosso dia a dia.



Figura 1: Meme Monalisa Covid 19. Disponível em: <https://twitter.com/biabird/status/1239694021771042819>. Acesso em: 29/07/2021.



Figura 2: Monalisa professora. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/514747432413363336/>. Acesso em: 29/07/2021.

As Figuras 1 e 2 são bastante significativas para pensarmos em uma das formas como lidamos com imagens em nossa sociedade na contemporaneidade, que se trata dos memes, representações visuais que misturam linguagem escrita e imagens, muitas vezes deslocando-as de seus contextos originais. A obra *Monalisa*, de Leonardo Da Vinci, é um exemplo, pois pode ser encontrada em vários contextos: na Figura 1, está relacionada à pandemia causada pelo Covid-19, de forma bastante sátira. Já a Figura 2, também apresentando releituras e ressignificações da clássica obra renascentista, está inserida no âmbito educacional, mais precisamente no desgaste advindo da prática docente de professoras no decorrer do ano letivo.

Observando as Figuras 1 e 2, é possível pensarmos em algumas questões, tais como: de quais formas lidamos com as imagens em nosso cotidiano? Como essas imagens são ressignificadas em diferentes contextos? Como as imagens são construídas e significadas no contexto educacional, tanto na formação de professores(as), quanto na educação básica? Quais referências os docentes, gestores e estudantes possuem ao construir imagens e representações dentro do contexto educacional?

História, cultura e imagens

Tendo em mente o mundo acadêmico, é notável que as formas de refletir sobre a existência humana e suas formações políticas, sociais e culturais passaram por importantes transformações com o advento da história cultural, ou nova história que, mesmo

tendo origem na Europa, mais precisamente na França, é um importante fundamento teórico para pesquisas realizadas em diversas partes do mundo, desde a primeira metade do século XX. Essa nova forma de propor pesquisas históricas se baseia na interdisciplinaridade e importantes estudos culturais surgiram a partir do diálogo da história com a antropologia, a arte, a sociologia, a economia, a psicologia, entre outras áreas.

O estudo da história, assim como praticamente de todas as demais áreas do conhecimento, passou (e ainda passa) por constantes transformações. Com o advento e fortalecimento do pensamento científico positivista, principalmente durante o século XIX, várias áreas do saber adquiriram formas metódicas de estudos e o conhecimento considerado “verdadeiro” deveria passar por diversos procedimentos, que ainda fazem parte das pesquisas científicas. Com a propagação da Revolução Industrial e dos Ideais da Revolução Francesa e as inúmeras descobertas em diversas áreas do conhecimento, o mundo passou por muitas transformações nas relações de trabalho, no cotidiano das pessoas e nas formas de conhecimento e o pensamento positivista estava alinhado à ideia de progresso científico e industrial.

No início do século XX, a história, enquanto disciplina acadêmica, começou a ganhar força, mas ainda era vista como uma ciência “auxiliar” da sociologia e possuía caráter bastante positivista. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o período entreguerras e a Segunda Guerra Mundial (1939-1944), os estudos históricos ganharam cada vez mais relevância e é nesse contexto que surge na França a Escola dos *Annales*, no ano de 1929, com propostas interdisciplinares e trazendo uma ideia que daria origem ao que chamamos de história cultural. A partir das publicações da Revista dos *Annales*, muitos conceitos da pesquisa histórica positivista foram colocados em xeque, como, por exemplo, o uso de fontes históricas: toda a produção humana passava a ser considerada fonte de pesquisa, todos os vestígios deixados por povos e pessoas, materiais e imateriais deveriam ser investigados, uma oposição ao pensamento positivista, que considerava apenas documentos oficiais e escritos como passíveis de interpretação. Alguns historiadores, como Martin e Boudré (2013) defendem que estudos antecessores aos feitos pelos historiadores da Escola dos *Annales* já apontavam em direções de oposição ao positivismo, além de mostrarem outras instituições e grupos de pesquisadores, tanto na França, quanto em outras regiões da Europa e América, que possuem uma produção tão rica e pioneira quanto aquela iniciada pela Revista do *Annales*.

De toda forma, o século XX foi marcado pelos estudos culturais e interdisciplinares, o que proporcionou o advento de pesquisas que lançam mão de diversos tipos de fontes, e não mais apenas as fontes oficiais e tratados e de governo, e o século XXI reafirma essa tendência. Mesmo o texto escrito ainda gozando de lugar privilegiado quando se trata de pesquisas acadêmicas, as imagens e outras formas de manifestação cultural e artística ganham cada vez mais força. O cinema, a fotografia, desenhos e todas as formas de expressão visual, são objetos e temas de estudos muito importantes nos âmbitos da arte e da educação.

Essas mudanças, que dizem respeito à importância das imagens no âmbito das pesquisas são chamadas pelo historiador Peter Burke (2003, p. 15) de “virada pictórica”, que está relacionada à “virada cultural”, conforme destacado por William Sewell (2005)

e causaram grande impacto no mundo ocidental. Essa “virada pictórica”, ou “virada da imagem” está presente em contextos além das pesquisas históricas e ocorre no campo da pesquisa educacional e das situações de ensino e aprendizagem.

Conforme destacado por Miranda (2013) “devemos nos responsabilizar por uma pesquisa que reconheça os múltiplos lugares das imagens e sua condição pedagógica e abordar esses espaços como lugares de confrontação, oportunidades e alternativa” (p. 325). Citando Mitchel (2009), Fernando Miranda ainda destaca:

O que quer que seja a virada pictórica, deve-se ficar claro que não se trata de uma volta à mimese ingênua, a teorias de representação como cópia ou correspondência, nem de renovação metafísica de ‘presença pictórica’: trata-se mais de uma redescobrimto pós-linguístico da imagem como um complexo jogo entre visualidade, os aparelhos, as instituições, dos discursos, os corpos, a figuralidade. É o descobrimento de que a atividade do espectador (a visão, o olhar, a olhada, as práticas de observação, vigilância e prazer visual) pode constituir um problema tão profundo como as várias formas de leitura. (MITCHELL *apud* MIRANDA, p. 325).

Em consonância com o pensamento de Mitchell e Miranda, podemos pensar na “redescoberta” da imagem, após a predominância quase absoluta da língua escrita, como algo muito complexo e que está ligado a todos os aspectos culturais, sociais, econômicos e até mesmo emocionais. Quando analisamos a formação de docentes no curso de Pedagogia, é fundamental questionarmos quais são as formações imagéticas dos estudantes e como o curso possibilita transformações nas relações com todos os tipos de imagens. Essas mudanças estão presentes em todos os campos sociais e “não há dúvida de que a virada imagética tem também acontecido no terreno da percepção popular, em relação às novas tecnologias de produção, distribuição e consumo de imagens” (Mitchell *apud* Miranda, 2013, p. 325).

A partir da década de 1960, com os movimentos da contracultura surgidos na Europa e nos EUA, as ciências humanas trilharam caminhos que se afastavam do marxismo mais ortodoxo e importantes estudiosos, como Michel Foucault, por exemplo, realizaram relevantes pesquisas com um viés marcadamente interdisciplinar, buscando compreender as formas de poder nas relações cotidianas, entre os indivíduos e não mais nas lutas de classes e relações de massa.

Com essas influências de outras áreas do conhecimento, o crescente interesse pelas manifestações culturais nos estudos históricos contribuiu para que surgissem diversos trabalhos que possuem a cultura como tema de estudo. Sobre essa questão, Burke (2005, p.43) enfatiza:

O termo cultura costumava se referir às artes e às ciências. Depois foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversas, ler, jogar) (...) Os historiadores culturais – e outros membros da cultura – se apropriaram na noção antropológica na última geração, a era da “antropologia histórica” e da “nova história cultural”.

Com isso, os estudos culturais foram ganhando cada vez mais força e pesquisas voltadas às minorias surgiram com grande vigor, ou seja, os movimentos sociais influenciaram os meios acadêmicos e toda essa transformação também perpassou a área

da educação, que já vinha experimentando importantes mudanças desde a década de 1930, quando o positivismo evolucionista foi colocado em xeque após a Primeira Guerra Mundial e com a crise do período entreguerras. As relações entre as diversas áreas do conhecimento se estreitavam e no âmbito educacional, por exemplo, a psicologia, a sociologia, a filosofia, a biologia e a antropologia passaram a estabelecer diálogos e conexões que até hoje influenciam estudos sobre educação.

Entre as principais transformações advindas com os estudos culturais, é preciso salientar a crescente importância que as artes, destacadamente as artes visuais, adquiriram. As imagens ganharam cada vez mais relevância, tanto em estudos acerca do cotidiano das pessoas, como nas pesquisas voltadas as mais diversas áreas do conhecimento. Surgiram e se fortaleceram importantes estudos sobre a história da arte, destacadamente das artes visuais e o questionamento das formas como as imagens compõem a existência humana e como são utilizadas em pesquisas científicas passaram a ser questionadas e a levantar importantes debates.

No âmbito das pesquisas históricas, podemos enfatizar o trabalho de Carlo Ginzburg com obras de artes visuais, quando o autor escreveu o livro *Mitos, emblemas e sinais* (1989), com destaque para o capítulo intitulado *Sinais: enigmas de um paradigma indiciário*, no qual usa o exemplo de um crítico de arte, chamado Giovanni Morelli, especialista em identificar quadros falsos que desenvolveu o Método Moreliano de leitura das obras. Nesse capítulo, Ginzburg traz à tona as formas como os seres humanos se relacionam com imagens, signos e sinais, muitas vezes quase imperceptíveis e as formas como criam significados para esses elementos. O autor ainda usa como exemplos caçadores que buscam os vestígios dos rastros de suas presas, médicos que encontram e identificam doenças a partir de seus sintomas, as formas como Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle, encaminha suas investigações a partir de indícios, as interpretações de sonhos dos mesopotâmicos e os retratos falados usados na identificação de criminosos.



Figura 3: Ilustrações de Morelli. Disponível em: http://www.instoria.it/home/giovanni_morelli.htm. Acesso em: 29/07/2021

A Figura 3 mostra ilustrações feitas por Giovanni Morelli para desenvolver seu método. Para ele, as percepções sobre as obras falsas estão nos pequenos detalhes, aqueles que os falsificadores não percebem e acabam por denunciá-los, nesse caso, Morelli

destaca as formas das mãos características de grandes artistas, pois, segundo ele, são nas representações dessas partes do corpo que as cópias ficam mais perceptíveis. Esse método exige um olhar minucioso, muito atento e detalhado para as obras e não apenas um olhar superficial.

Importantes historiadores da arte, como Alberto Manguel e Ernerst Gombrich, realizaram trabalhos fundamentais para entendermos a importância das artes visuais e das imagens em nossa sociedade e em sociedades de outras épocas. Manguel, em seu livro intitulado *Lendo imagens* (2011) traz uma discussão fundamental, sobre a ideia de “narrativa”. As narrativas por meio de imagens estão presentes na história desde as primeiras manifestações feitas pelo ser humano, mergulhando suas mãos no barro e marcando as paredes de grutas e cavernas. De acordo com Manguel, (2012):

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal de narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (p. 27)

A relação entre a criação e a leitura das imagens é bastante complexa e uma mesma obra de arte possui possibilidades de leituras distintas, de acordo com as pessoas que a leem e os momentos quando são lidas. Em seu livro, Manguel (2012) utiliza o exemplo do quadro de Van Gogh, com o qual teve seu primeiro contato na infância e depois iria experimentar novas descobertas a cada novo contato com a obra. A narrativa se constrói na especificidade do momento e de acordo com uma “polifonia”.

Construímos nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do autorreflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa (p. 29).

Se pensarmos essa complexidade na leitura de obras e imagens em trabalhos realizados por estudantes ao concluírem seus cursos e Pedagogia, que é a proposta da pesquisa de Doutorado na qual este artigo está baseado, ainda temos outras questões, como: quais eram as intenções de quem produziu as imagens, uma vez que muitas são extraídas de outras fontes, como a internet? Como é feito o uso das imagens nos trabalhos? Quais são as metodologias propostas nesses trabalhos? Quais relações entre imagens e textos são criadas nos trabalhos? De quais formas os leitores desses TCCs irão ler essas imagens presentes nos trabalhos? Qual é a proporção de quantidade entre imagens autorais e aquelas advindas de pesquisas feitas pelos estudantes? Todas essas leituras se tornam complexas quando nos valemos do conceito de “polifonia” e pensamos nas “incontáveis camadas de leituras” (MANGUEL, p.32) existentes na observação de imagens em seus diferentes contextos.

As narrativas podem ser feitas e lidas a partir do uso de diversas imagens, em sequência, ensaios, montagens, ou de imagens independentes. Muitas dessas imagens foram encomendadas com diversos propósitos, feitas em campos de batalhas, relatam

acontecimentos curtos, ou longos, fatos religiosos, ou revolucionários, existem narrativas feitas nas *timelines* e *storys* das redes sociais que mostram momentos cotidianos ou extraordinários (viagens, festas, cenas domésticas, interpretação de músicas), além de pequenos vídeos feitos a partir de aplicativos, como o Tik Tok.

Criamos nossas narrativas a partir de fotografias e outros elementos visuais, vivemos momentos de constante construção de imagens e representação de nossas vidas e da vida de pessoas que nos cercam. Essas narrativas virtuais possuem intencionalidade e força de incentivar e conduzir pensamentos e sentimentos, desde os mais corriqueiros, até questões políticas, culturais e sociais de maior tensão.

Imagens na educação: formação de docentes e ensino básico

Conforme dito anteriormente, a questão que despertou o interesse desta pesquisa pelo estudo das imagens em cursos de Pedagogia, mais especificamente na produção de TCCs, foi a observação de fenômenos imagéticos no cotidiano, como os símbolos e cores presentes nos materiais, cadernos, lápis, camisetas e outros objetos das estudantes. Essas reflexões acabaram por dar origem a questionamentos sobre o universo visual também na educação básica, a partir de experiências existentes desde 2008 no Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se estendem até os dias atuais, em uma escola da rede municipal de Mogi das Cruzes, com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Pensando mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é comum encontrarmos atividades com desenhos para colorir, advindos de buscas na internet, o que mostra uma continuidade do pensamento visual muitas vezes presentes nos cursos de Pedagogia.

A imagem a seguir foi selecionada dentro de diversas outras, a partir de uma busca realizada no site *Google*, no dia 29 de julho de 2021, por "atividades de artes 2º ano", que apresentou cerca de 194.000.000 resultados, em grande parte sugerindo imagens já com seus contornos definidos, apenas para as crianças colorirem dentro das linhas. No caso da Figura 4, até mesmo as cores que as partes do desenho devem ser pintadas, já estão sugeridas.



Figura 4: Atividade de artes para o 2º ano. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/521573200581745225/>
Acesso em: 29/07/2021.

O aumento da importância e da frequência do uso das imagens em pesquisas não significou que as formas como as imagens são utilizadas sejam mais significativas, críticas e profundas. Até os dias atuais, tanto em pesquisas acadêmicas, quanto em livros didáticos, e salas de aula de forma geral, as imagens acabam ocupando lugar ilustrativo, sem a devida reflexão, apesar de também desempenharem papel educativo, estabelecendo padrões comportamentais (RANGEL, 2005). Percebe-se, por exemplo, a infantilização das imagens e símbolos utilizados por grande parte dos estudantes do curso de Pedagogia em seu cotidiano. A coruja carismática presente em quase todos os momentos, o Acetato de Vinila - EVA enquanto material quase sagrado, as cores claras, com predominância do rosa e o uso de imagens em atividades cotidianas sem qualquer reflexão aprofundada.



Figura 5: Capa de caderno de Pedagogia. Disponível em: <http://estudantesdepedagogia10.blogspot.com/2017/03/ideias-para-capas-de-caderno.html>. Acesso em: 29/07/2021

A Figura 5 mostra uma das imagens selecionadas a partir da busca por "capa de caderno de pedagogia", feita no dia 29 de julho de 2021, apresentando cerca de 868.000 resultados. Percebendo seus elementos, notamos a infantilização da mulher pedagoga, público para o qual esse tipo de material é destinado. Os elementos visuais presentes na capa do caderno da Figura 5 são presentes em materiais nas salas de aula de Pedagogia e na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além dessas questões, quando pensamos na presença de imagens e artes visuais na formação de docentes, na pesquisa acadêmica e no cotidiano escolar, não é comum encontrarmos propostas interdisciplinares. Aqui estamos considerando a definição da professora Ivani Fazenda (1993):

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, é errado concluir que ela é só isso. A interdisciplinaridade está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão (p. 34).

A fragmentação dos saberes nos âmbitos da educação formal ainda é um grande obstáculo na relação ensino-aprendizagem em nossa sociedade. Desde pesquisas realizadas no meio acadêmico, até a estrutura curricular e a prática na educação básica, já no início do Ensino Fundamental, quando cada disciplina possui seu livro e seu tempo específico de estudo, geralmente isolado das demais áreas do conhecimento. Quando tem início o

Ensino Fundamental II, a partir do 6º ano, ainda ocorre a divisão de professores entre as disciplinas, ou seja, cada qual com seu horário, geralmente bastante reduzido, para pensar em conteúdos, metodologias e formas de avaliação de sua prática e da aprendizagem. As artes, por exemplo, pouco, ou quase nunca dialogam com as demais disciplinas.

As práticas interdisciplinares são significativas tanto para a pesquisa acadêmica, quanto para a docência na educação básica. A respeito dessa questão, Fernando Miranda (2013) afirma:

Suspender, por pelo menos um momento, a divisão disciplinar e sua consequente organização estética há de ser uma possibilidade para produzir novas formas de práticas, narração e indagação que permitam aos estudantes de toda orientação formativa se incorporar a alternativas viáveis de dissentir (p. 337).

Visitar locais como o Museu Afro Brasil com grupos de estudantes de licenciaturas é uma das formas de criar relações entre a sociedade e espaços históricos e artísticos, pois essas experiências são marcantes, surpreendentes e são oportunidades para o desenvolvimento de vivências significativas. No ano de 2019, foram feitas duas visitas ao Museu Afro Brasil com estudantes do curso de Pedagogia de uma Instituição localizada no bairro da Lapa, na zona oeste da cidade de São Paulo. A grande maioria dos estudantes que compareceram nunca havia ido a um museu, ou foi apenas uma vez em toda a vida. Naquele museu especificamente, era a primeira vez de todos e todas. No primeiro domingo de visita, a adesão foi muito baixa e o grupo de estudantes de Pedagogia se juntou a outro grupo, de estudantes de história de uma universidade do estado de Santa Catarina. No domingo seguinte, a adesão foi muito maior.



Figura 6: Estudantes e suas famílias no Museu AfroBrasil. Foto: autor

Pela falta de vivências em espaços de artes e objetos históricos, é comum que as pessoas não tenham a calma necessária para ler as imagens e diversas obras expostas e isso ocorre tanto no ensino superior, quanto na educação básica. Essas questões tornam necessárias práticas de estudos com imagens e artes visuais em cursos de Pedagogia, com o objetivo de ampliar as possibilidades de professoras e professores explorarem esses ambientes com seus estudantes na educação básica. Também é fundamental que sejam criados espaços museológicos e artísticos em todas as regiões das cidades, não apenas em áreas centrais. Explorar a cidade e sua construção histórica e cultural, observando a paisagem, os edifícios, resgatando a história e a memória das localidades e das pessoas, são ações fundamentais para a criação de uma sociedade com pessoas conscientes de seu papel enquanto agentes transformadores.

O livro *Arte como Experiência* (2010), que reúne ensaios de John Dewey publicados entre 1925 e 1953, é bastante sintomático para apresentar essas mudanças em direção ao pensamento interdisciplinar, pois é uma obra que fala sobre educação, conhecimento, arte e experiência. Nesse caso, mesmo que o conceito de “experiência” ainda possa nos remeter aos ideais positivistas, o autor está se referindo a momentos significativos e transformadores que geram aprendizados verdadeiros. As artes visuais ganham destaque e a totalidade da experiência em relação a um quadro, por exemplo, não é algo simples, pois exige que, a partir do uso dos nossos sentidos como meio de interação, nosso mecanismo biológico realiza uma organização e não há uma “difusão dispersa e simultânea por todos os órgãos” (DEWEY, 2010, p. 353). Ainda segundo o autor:

Toda obra de arte tem um meio particular pelo qual, entre outras coisas, o todo qualitativo e penetrante é transmitido. Em toda experiência, tocamos o mundo através de um tentáculo específico; realizamos nossa interação com ele e ele chega até nós por um órgão especializado (DEWEY, 2010, p. 353).

Pensando nas experiências que as imagens criam e pelas quais são criadas e ganham significados em nossas vidas, Raimundo Martins (2013) mostra que

As imagens não estão apenas na mente ou no cérebro, estão na experiência dos corpos que vão e vêm, que deslizam envolvidos pelo movimento contínuo do tempo. Os processos de memória são corpóreos, e as imagens corporificam uma ação de tempo. Elas criam uma condição dinâmica que pode ser, ao mesmo tempo, resistência e predisposição para que não nos acomodemos com posições – rígidas, afirmando a necessidade de fronteiras fluidas, interstícios, espaços de trânsito que integrem continuidades de tempos e contextos do passado e com projeções de temporalidades futuras (p. 85).

Dialogando com as palavras de Raimundo Martins (2013), algumas questões surgem quando pensamos nas imagens presente nos cursos de Pedagogia: como as imagens se relacionam com a memória dos estudantes? A infantilização imagética, muitas vezes presente, é um diálogo com a infância de alunas e alunos? Como é a relação temporal dos estudantes com imagens no seu cotidiano e nos momentos que estão realizando atividades referentes ao curso de Pedagogia?

Considerações finais



Figura 7: Sem Título. Arissana Pataxó. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>
Acesso em: 29/07/2021.



Figura 8: Desenho para colorir: Dia do índio. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/atividade-dia-do-indio>. Acesso em: 29/07/2021.

Iniciamos as considerações, que na verdade não são finais, com duas imagens que buscam representar as culturas indígenas. A Figura 7 é uma obra de arte feita pela artista indígena Arissana Pataxó. A Figura 8 é bastante significativa quando pensamos em propostas feitas aos alunos nas escolas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental no Dia do índio e foi selecionada a partir de uma busca por “atividade dia do índio”, no site Google, que apresentou cerca de 202.000 resultados. Ao olhar para essas duas figuras, podem ser feitas as seguintes reflexões: quais elementos (personagens, objetos e cores) compõe cada uma das imagens? Quais tipos de relações estabelecemos com cada uma dessas imagens? Por que no âmbito escolar ainda se insiste em mostrar as culturas indígenas de forma tão distante de suas realidades? Qual é a importância de criarmos vivências nas escolas com imagens feitas por artistas indígenas sobre as suas culturas?

Pode parecer estranho que as considerações do artigo tragam mais perguntas do que respostas, mas, a própria metodologia utilizada na pesquisa, a a/r/tografia, prevê esse dinamismo, no qual novas questões aparecem e a problemática do estudo se constrói no seu decorrer. No que diz respeito as representações imagéticas, ainda podemos citar os personagens das grandes corporações midiáticas que permeiam o cotidiano escolar, como personagens da Turma da Mônica, Walt Disney, super-heróis, princesas, entre outros, referentes à desenhos e demais sucessos de público. Esses personagens estão nos materiais, nos muros da escola, são mais do que simples ilustrações, eles ensinam modos de ser e de viver, criam padrões estéticos e de comportamento e marcam grupos de pertencimento ou exclusão, conforme destacado pela professora Susana Rangel, em sua Tese de Doutorado, defendida em 2005.

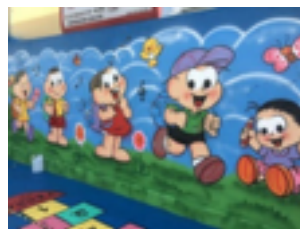


Figura 9: Pintura em muro de escola. Disponível em: <http://willarte.blogspot.com/2018/04/escola-de-educacao-infantil-casinha.html>. Acesso em: 20/07/2021.



Figura 10: Mochila das Princesas Disney. Disponível em: <https://www.magazineluiza.com.br/mochila-escolar-princesas-da-disney-37301-dermiwil/p/eaef5fj64c/pa/pmes/>. Acesso em: 20/07/2021.

Dessa forma, refletir sobre o papel que as imagens ocupam na formação de pedagogos e pedagogas se faz um desafio complexo, com amplas possibilidades de discussão e está ligado a diversas questões, que vão desde as relações históricas e culturais que estabelecemos com as imagens, até os currículos das instituições de ensino. Dessa forma, para a proposta da pesquisa aqui colocada, torna-se fundamental estabelecer relações entre a bagagem cultural imagética construída no curso de Pedagogia e as formas como as imagens são utilizadas nos TCCs e em diversos momentos da prática docente.

Referências

- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In _____. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p.143-275.
- IRWIN, Rita L. **A/r/tografia**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em Arte. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, pp. 27-35.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MARTIN, Hervé; BOUNDRE, Guy. **A nova história: herdeira da Escola dos Annales**. Volume 2. São Paulo: Cosac Naify, 2013, pp. 37-62.
- MARTINS, Raimundo. **Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, pp. 83-95.
- MIRANDA, Fernando. **Imagens da arte, da ciência e da tecnologia: pesquisar a partir da cultura visual**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, pp. 321/344.
- RANGEL, Susana. **Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SEWELL, William H. **Logics of History**. Social Theory and Social Transformation. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín; GENET, Rafaèle. **Pares fotográficos en investigación baseada en Artes e investigación artística**. In: VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín. (Orgs.). Investigación baseada em Artes e investigación artística. Granada: EUG, 2017, pp. 70-133.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS COMO PROVOCADORAS DE REFLEXÃO EM EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

RENATA QUEIROZ DE MORAES AMERICANO (UPM, GPAP, ACAIA PANTANAL, CASA LEBRE)¹

Investigando com as linguagens artísticas

Trabalhar com formação de professores brasileiros tem sido um desafio que abre muitos questionamentos, despertando o desejo de investigar mais. No mestrado (AMERICANO, 2019) a inquietação me levou para buscar momentos de desconstruções dos professores nos seus processos de formação que os levassem a momentos de reflexão sobre suas práticas. Nesta etapa do doutorado pretendo colocar foco nas experiências com os professores da Educação Básica das escolas ribeirinhas do Pantanal do Mato Grosso do Sul, por estar mergulhada em trabalhos com eles.

A pesquisa tem como base duas metodologias que se entrelaçam e se complementam: a Cartografia e a A/r/tografia. Este artigo se propõe a analisar algumas experiências, destacando elementos dessas metodologias com as seguintes questões: Será que é possível pesquisar enquanto se trabalha com a formação de professores? Qual o impacto que a pesquisa pode ter nas práticas desses professores? Quais as possibilidades que a pesquisa educacional baseada em arte pode nos apresentar?

Na busca por outras maneiras de criar relações nas experiências de formação, lancei-me ao desafio de dar continuidade à minha pesquisa de mestrado, que timidamente se arriscava em uma metodologia com base em arte. Ao percorrer alguns caminhos que me levaram a olhar para as crenças que os professores trazem dentro de si. Fiquei instigada a saber se era possível desconstruir o modo de pensar dos professores por meio de experiências apoiadas nas linguagens artísticas para provocar reflexões sobre suas ações.

Foram percorridos vários caminhos metodológicos para descobrir a potência das linguagens artísticas na formação de professores da educação básica. Esses trajetos continuam sendo traçados, experimentando e construindo novas ações em parceria com os próprios professores. A Cartografia e a A/r/tografia se entrelaçaram neste trabalho como possibilidades de atuação/intervenção durante a pesquisa, contribuindo de alguma maneira para novas reflexões desses professores em suas práticas. E, com certeza, para as escolhas que faço tanto ao pesquisar como ao planejar minhas ações como formadora.

“A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos” (PASSOS e BARROS, 2015, p. 17). É uma metodologia que se constrói ao longo do seu processo. Segundo Kastrup (2021), a

¹ Pedagoga; pesquisadora; assessora pedagógica do Acaia Pantanal/MS; integrante do educativo da Casa Lebre em Bragança Paulista/SP. Mestra em Educação, Arte, História e Cultura e doutoranda do mesmo programa na Universidade Mackenzie. Pós-graduada em Gestão e Currículo pelo Instituto Singularidades. Pesquisadora do GPAP e do Projeto de Extensão Ambiências Educadoras. Atuou como coordenadora e vice-diretora pedagógica na Escola Viva/SP e como professora do curso de Pós-graduação Abordagem Educativa Reggio Emilia, de cursos de extensão e da graduação em Pedagogia do Instituto Singularidades. renataamericano@gmail.com

Cartografia trabalha com multiplicidade de conexões de um processo que não é evolutivo e cresce em várias direções. É uma metodologia que busca entender as subjetividades e objetividades, por isso a ideia de intervenção; quando um cartógrafo está em campo, ele já transforma a realidade. Trata-se de uma orientação de pesquisa que não olha para a solução de problemas, e sim para a formulação de perguntas que acompanham cuidadosamente os percursos.

A Cartografia é composta por muitos elementos, que podem ou não se relacionar. As relações vão sendo constituídas nas interações que os participantes vão tecendo com os materiais, usando todos os sentidos. Assim, tanto o espaço como os materiais vão sendo modificados, vão se transformando e compondo novos cenários.

A A/r/tografia é definida por Rita Irwin como “forma relacional de investigação que busca a produção de significados, a compreensão e a criação de conhecimento” (DIAS e IRWIN, 2013, p. 31). É uma metodologia de natureza rizomática, que faz reflexões através de relações e representações artísticas. Uma investigação que constrói e reconstrói significados de conceitos, ampliando a compreensão sobre o mundo, por meio das linguagens artísticas filiando-se às metodologias artísticas de pesquisa que utilizam elementos artísticos e estéticos para encontrar novas maneiras de olhar para a experiência, de criar uma relação com o corpo inteiro. Segundo Hernandez, “é uma pesquisa que possibilita a transformação dos sentimentos, pensamentos e imagens de uma forma estética.” (2013, p. 45).

Há um desejo de provocar um estado de ateliê nas ações formativas, para despertar a vontade de pesquisar, de aguçar o olhar. Um ateliê andarilho, que é transportado numa mala para poder chegar a lugares distantes e cantinhos escondidos. Oferecer um espaço de reflexão e criação.

O presente artigo busca refletir sobre as metodologias escolhidas para o desenvolvimento de uma pesquisa com professores da Educação Básica de escolas ribeirinhas, baseada em arte e no pensamento cartográfico.

Descobrir caminhos que propiciem experiências formativas aos professores

Como provocar reflexões sobre a atuação de professores/as na sala de aula que possam responder a estas perguntas: “Que modelo de ensino e aprendizagem tenho interiorizado e como isto reflete na minha prática? É possível romper com modelos mais tradicionais de ensino e aprendizagem que se apoiam nos binômios de pergunta/ resposta ou de causa/ efeito nas relações com as propostas pedagógicas? É possível criar um espaço de criação e invenção na escola?”

Nessa trilha investigativa também se busca compreender a existência de culturas escolares que se diferenciam e se aproximam, sustentada em algumas ideias de Bruner: “Os sistemas simbólicos que os indivíduos usavam para construir significado eram sistemas que estavam colocados, já estavam ‘presentes’, profundamente arraigados na cultura e na linguagem.” (1997, p. 22). Ou seja, tentar entender o quanto algumas práticas escolares, alguns modos de fazer a escola permanecem e se perpetuam ao longo de anos. Quando me proponho a realizar ações formativas provocadoras de mudanças e reflexões, estou querendo olhar para o que faz parte de crenças arraigadas e quais brechas percebo

para causar deslocamentos nos professores e em mim.

Jerome Bruner mostra um caminho em direção às minhas reflexões: “Nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos. Depende igualmente de modos compartilhados de discursos para negociar diferenças de significado e interpretação.” (1997, p. 23). Como criar momentos de partilha de significados e conceitos que possam ampliá-los?

Em minhas práticas na formação de professores tenho trabalhado com um ateliê andarilho, que cabe em uma mala. Dentro dela tem uma toalha, que é colocada no chão, servindo de mesa, sobre a qual se dispõem muitos materiais, que nem sempre conversam entre si. São elementos propositores e provocadores, inspirados na artista Lygia Clark (2021), que se autodenominava uma propositora, para convidar os participantes a vivenciar experiências e criar relações com os materiais e entre eles. Materiais impertinentes que talvez não fizessem parte da cena, mas que foram colocados lá justamente para criar um estranhamento.

Assim uma toalha no chão é arrumada para um banquete sensorial, como uma cartografia composta por muitos elementos, que podem ou não estar relacionados. Um convite para uma experiência que não está posta, que será cartografada na relação com os participantes, entre as pessoas e das pessoas com os objetos da cena. Relações de corpo inteiro germinadas por sentidos aguçados.

Há muitas camadas de significados que podem ser pesquisados sobre a potência das linguagens artísticas nas ações formativas e é este um dos propósitos do doutorado: entender como elas podem penetrar nos poros fomentando reflexões, transformações, invenções e desconstruções. A ideia é promover um “estado de ateliê”, um estado investigativo e de criação, para que os professores experimentem suas potencialidades e sua capacidade de criação e invenção na busca por uma prática mais significativa com seus alunos. Um estado de ateliê no sentido que o ateliê é um espaço de criação, de invenção e deveria ser a forma de estarmos no mundo. Criando, inventando!

Para Virgínia Kastrup (2021, informação verbal),² “O artista e o professor deveriam viver uma transformação permanente de pensamentos complexos”. Ao colocar o professor ao lado do artista, ela fortalece o pensamento de que o professor é também um ser criador, e não um reproduzidor. Um professor que pense numa prática inventiva, em oposição a um modo cognitivo que espera que ele obedeça ao modelo programático.

Nas experiências já realizadas com essa mala percebo que é uma ação desafiadora, e nem todos conseguem se lançar na proposta, seja por medo, resistência, desconfiança ou estranhamento. É como se não se sentissem autorizados a mergulhar na experiência. O convite, entretanto, é para sair do que já se conhece e cuja resposta se sabe para experimentar algo novo.

² Curso + pistas: cartografias da invenção com Virgínia Kastrup – abril de 2021.



Figura 1: Banquete sensorial - mesas propositoras. Foto da autora (2020).

Um convite para mergulhar na experiência

Ao levar esta proposta a um grupo de professores de uma escola pantaneira, na primeira reunião de formação do ano, foi possível observar o desconforto de não saber o que fazer diante de uma mesa com uma oferta grande de materiais, muitos dos quais não faziam parte do escopo educativo de uma escola, como um ralador, um rolo de papel higiênico ou uma esponja de aço. Além disso, essa não era uma combinação tradicional de elementos escolares, como juntar argila com papel. Apesar de a mesa estar organizada no chão, os professores ficaram de pé, olhando para os materiais por muito tempo, sem conseguir agir, com as mãos cruzadas em compasso de espera. Era possível escutar alguns suspiros, algumas lamentações, e as expressões eram de preocupação; alguns estavam com o semblante fechado.

No papel de cartógrafa, com algumas problematizações elaboradas inicialmente, fui olhando atentamente para o que estava acontecendo com uma atenção inventiva, aprendendo a sustentar o estranhamento, deixando-me levar pelo inesperado, deslocando-me para as relações que estavam sendo construídas no campo investigativo.



Figura 2: Momentos de suspensão. Par fotográfico composto por fotos da autora (2020).

De fato, para quem está acostumado a cumprir tarefas, abrir tantas possibilidades é algo muito desafiador, como se pôde constatar pelos comentários dos professores novos, que estavam chegando à escola, após a atividade: “Eu não sabia o que era para fazer, fiquei sem ação”; “Não é fácil olhar para aquilo tudo, fiquei perdida”; “Estou acostumada a fazer coisas mais prontas, acho que teria sido mais fácil se você tivesse direcionado mais”; “Fiquei pensando por que achei tão difícil, acho que nunca tinha tido a oportunidade de fazer sem compromisso com um produto final”; “Fiquei pensando se não fazemos isso com as crianças, sempre pedimos um produto”; “Não me vi realizando grandes coisas e fiz um vaso e uma borboleta, pois me sentia envergonhada de errar ou de fazer algo que não fizesse sentido”. Interessante os comentários dos professores, principalmente sobre o medo de enfrentar uma proposta tão aberta e a dificuldade de criar algo da própria cabeça, com seus próprios recursos. A questão do erro é muito presente, identifiquei esta questão em outras ações formativas também. Escuto muito: “Não sei se fiz certo”, ou “Não sei se era para fazer assim”. Fica a impressão de que o mundo é dividido em duas possibilidades: certo e errado.

Virginia Kastrup comenta que a surpresa estética é muito reveladora:

O acontecimento estético tem a propriedade de gerar uma experiência não antecipável, uma surpresa, que desativa a atitude recognitiva e instala um estado de exceção. A suspensão pode ser entendida tanto como uma interrupção do fluxo cognitivo quanto como suspensão no tempo. (KASTRUP, 2004, p. 5)

Ao preparar esta experiência como um acontecimento estético procurei o apoio de linguagens artísticas como elementos para suscitar reflexões, construir e reconstruir significados de conceitos. Linguagens que estão presentes na ação formativa e também na composição de dados na leitura de imagens geradas nas fotos registradas durante as investigações.

Para os professores que já vivenciaram outras situações de formação, em que a arte apareceu como provocadora de processos, a relação que se deu foi bem diferente. Eles conseguiram se envolver com mais tranquilidade na experiência, demonstraram mais espontaneidade e familiaridade para explorar os materiais e suas materialidades.



Figura 3: Aproximações. Par fotográfico composto por fotos da autora (2020).

Ao tocar o material e sentir sua materialidade uma relação começa ser estabelecida.



Figura 4: Manusear. Par fotográfico composto por fotos da autora (2020).

Mãos mergulham intensamente nas possibilidades da anilina.



Figura 5: Derramamento. Foto da autora (2020).

Deixam-se levar e mergulham na surpresa da experiência. Permitem que a anilina escorra, se derrame para fora da mão para poder sentir e criar uma relação com a substancialidade que o material oferece. A entrega a este momento talvez tenha sido possível pelo fato de não ter sido a primeira ação formativa baseada nas linguagens artísticas. Para Dewey, “o princípio da continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.” (1979, p. 26). Dessa maneira, entendo que, para aqueles que já haviam experimentado esse caminho, os contornos puderam se alargar, e a intensidade da experiência aumentou. Conseguiram se soltar e deixar os sentidos percorrer todo o corpo, e a relação com os materiais ganhou outra qualidade de exploração.

Ainda segundo Dewey: “Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso” (1979, p. 29). A qualidade da experiência vivida pode deixar sulcos para novos caminhos serem percorridos, abre para novas possibilidades.

Em outro momento, propus a mesma experiência para uma equipe de professores da Educação Básica de uma escola no interior de São Paulo, que já haviam participado de várias formações com as diversas linguagens artísticas. Diferentemente do que foi vivido com o grupo do Pantanal, o mergulho deste grupo foi tão intenso que tudo se transformou muito rapidamente. Não restou nem sombra da organização inicial.



Figura 6: Da ordem ao caos. Composição de fotos da autora (2020).

Será que tiveram um tempo de suspensão, de viver a experiência de fato? Dúvidas que ficaram em suspensão, sem resposta nos comentários posteriores feito pelos participantes da ação. Ao fazer a leitura de algumas imagens depois, foi observado que alguns professores se entregaram para a experiência, se deixaram levar pelas sensações que alguns materiais provocaram, e outros passaram mais rapidamente por cada um deles. O registro fotográfico foi um instrumento muito potente para ajudar a analisar a experiência. Principalmente nestas duas fotografias (Figura 6), uma do antes, com os materiais organizados e classificados com uma intencionalidade bem definida, e a outra do depois, com tudo totalmente desorganizado, todos os materiais misturados, cena de um “atropelamento”.

Ao trabalhar com as linguagens artísticas, tem-se a intenção de provocar encontros, e, depois desta ação, surgiram alguns questionamentos sobre o quanto ela foi de fato *uma* experiência para quem participou daquele momento tão fulminante. Qual foi a qualidade da interação das pessoas com os materiais? Que relações foram criadas?

Para Dewey, “a experiência somente é verdadeiramente experiência quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam por experiências” (1979, p. 33). Eu precisaria de um novo espaço para entender se esta conexão do exterior com o interior aconteceu naquele tempo tão breve. Que tipo de interação eu precisaria ter com essas pessoas para entender se, de fato, esta ação formativa afetou ou não suas reflexões?

Considerações para continuar refletindo

Ao refletir sobre as experiências formativas vividas percebo pontos que precisam ser aprofundados e analisados na pesquisa doutoral. O primeiro momento foi composto por dois grupos de professores: um que já havia trabalhado comigo e outro que estava

chegando naquele dia para trabalhar na escola Foi nítida a diferença de relações que cada grupo criou: os antigos mergulharam, encharcaram-se e conversaram com os materiais com muita familiaridade. Os novos molharam as pontas do pé, em gestos bem cerimoniais, com olhares desconfiados, que esperavam confirmações.

O segundo momento foi vivido com um grupo de professores que, apesar de não me conhecer, trazia na bagagem experiências artísticas e expressivas; eles devoraram a mesa com muita rapidez. O que será que conseguiram sorver, degustar? Será que conseguiram viver um momento de suspensão para então mergulhar na ação?

Tempos diferentes para experiências distintas. Tempo que, no meu papel de pesquisadora, também foi necessário para um distanciamento do processo, para criar condições para qualificar melhor as análises e interpretações e conseguir avaliar com mais discernimento. Uma qualidade de interpretação com base na A/r/tografia e na Cartografia que foram além das palavras, trazendo um olhar atento para compreender as subjetividades das diferentes respostas e indagações que uma investigação gera.

Cada ação formativa produz muitas indagações antes, durante e depois do processo. São questões que crescem e se modificam na minha trajetória de educadora, despertando inquietações e curiosidade para entender melhor como posso contribuir de maneira significativa para a formação das diferentes pessoas que encontro em minhas caminhadas docentes. Vão criando conexões de fios, numa trama de relações que se constituem e entrelaçam percepções minhas com as de Outros. Na busca e no encontro de reciprocidade das relações de aprendizagem, pelo modo de encontrar o outro e sua subjetividade.

O desafio de pesquisar enquanto estou trabalhando é muito provocante e tem me colocado em um estado de atenção sensível, que me deixa voar para muitos lugares. Segundo Kastrup:

Concentração sem foco: cognição não se limita a um funcionamento regido por leis e princípios invariantes que ocorreriam entre um sujeito e um objeto pre-existente, entre mim e o mundo. Existe um coengendramento, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam a condição de produto do processo da invenção. (KASTRUP, 2004, p. 2)

Estou justamente em um momento de descobrir como cultivar uma atenção sensível que me afete para que eu possa construir caminhos investigativos enquanto estou me relacionando com meu campo de pesquisa, aberta aos afetos e desvios que acontecem. Movimentos cartográficos que, ao mesmo tempo, afetam o campo e me afetam, levando-me para outros espaços reflexivos.

A A/r/tografia coloca a pesquisa, o professor e o artista em uma relação de criação. Que instiga a querer pensar por meio de linguagens artísticas, assim como as propostas descritas no artigo, que tem apontado algumas possibilidades nesses processos investigativos, o quanto a arte amplia, influencia, provoca a construção de saberes, dos vários sujeitos que compõem este território de pesquisa. Ao reencontrar alguns professores em outras situações formativas observou se alguns deslocamentos importantes na postura deles em relação aos processos vividos, principalmente em comentários sobre o incômodo provocado, sobre como não sabiam que poderiam fazer de outro modo e de como é libertador não ter medo de errar.

Por isso tudo, tenho considerado cada vez mais possível esta ligação das duas metodologias: Cartografia e A/r/tografia.

Os caminhos são muitos, e sua complexidade é um desafio que me provoca e faz pensar. As trajetórias dão muitas voltas, fazendo muitos ganchos, que se enroscam em várias paradas. Fios que vão se entrelaçando, compondo teias que vão se sobrepondo com as várias narrativas de quem delas se sente parte. Como criar um olhar para imaginar territórios de pesquisa com as linguagens artísticas e sobre elas?

Eisner (2008) propõe que a educação aprenda com as artes; eu, enquanto pesquisadora, estou nesta busca, principalmente por concordar com ele:

As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. (EISNER, 2008, p. 10)

Assim como Eisner acredito que as artes nos ensinam a entrarmos em contato com nossos sentimentos aguçando nossos olhares e percebemos os detalhes escondidos. Dessa maneira vamos construindo uma visão mais crítica e atenta do mundo para fazermos escolhas com mais segurança. Escolhas de como queremos estar no mundo, eu quero um estado de ateliê, para poder criar, inventar e investigar sobre como aprendemos e como ensinamos acreditando na potência das linguagens artísticas.

Pensamentos que agitam as águas por onde tenho navegado. Com atenção inventiva, vou ouvindo os bisbilhos de um ateliê andarilho, que provoca a vontade de bisbilhotar muito, como definição do dicionário Aurélio: “sentido de investigar com curiosidade”.

No momento estou esperando a pandemia melhorar para ir a campo e poder continuar a pesquisa principalmente com o olhar voltado para a potência das linguagens artísticas na formação de professores da Educação Básica. Será que de fato estas ações formativas criam marcas nos professores e abrem espaços para reflexões significativas das suas práticas?

Referências

- AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes. **Movimentos de desconstrução: a formação de professores e professoras / coordenadores e coordenadoras da educação básica**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Clark, Lygia . In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark>. Acesso em: 23 de agosto de 2021. Verbetes da Enciclopédia.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, Stanford University, Estados Unidos, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.
- HERNANDEZ, Fernando H. **A Pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- KASTRUP, Virgínia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. Psicol. Soc. [online], v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000300002>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- KASTRUP, Virgínia. **Curso + pistas: cartografias da invenção**. São Paulo: Binah, 2021.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

1932: A CARTA VERDADEIRA

LUIZ EDUARDO PESCE DE ARRUDA (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

José Wasth Rodrigues (São Paulo, 1891 – Rio de Janeiro, 1957), que no texto será designado simplesmente como JWR, iniciais de seu nome com que assinava suas obras, foi um pesquisador, heraldista, pintor, desenhista, ilustrador das obras de Guilherme de Almeida e Monteiro Lobato, entre outros, professor e historiador, tendo enfatizado em sua obra sobretudo o resgate e preservação da memória iconográfica e arquitetural paulista e brasileira. A ele, pode ser tributado o mérito da reintrodução da tradição de pintura em azulejos nas obras de arte expostas em espaços públicos de São Paulo.

Como ceramista, implantou e decorou os azulejos da fonte do largo da Memória, remanescente da modernização levada a cabo pela municipalidade paulistana a partir de 1814. Em 1919, nos preparativos das comemorações do Centenário da Independência, o arquiteto Victor Dubugras e JWR elaboraram um projeto de reforma do espaço, dotando-o de um novo chafariz e de um pórtico com azulejos, exibindo uma cena cotidiana do antigo largo. Completavam a intervenção, escadarias em pedra e azulejos decorativos com o brasão da cidade, escolhido em 1917 por concurso público, vencido pela parceria Guilherme de Almeida e Wasth Rodrigues.

Foi JWR que, igualmente, decorou com azulejaria os imóveis locados junto à Calçada do Lorena e no Caminho do Mar, itinerário solenemente inaugurado no dia 07 de setembro de 1922 pelo presidente do Estado, Washington Luiz, que o percorreu com sua comitiva.

Wasth Rodrigues atuou em parceria com Vicente Larocca na elaboração dos azulejos da obra da Cruz de Anchieta de 1938, localizado na Praça Santa Cruz em Santo Amaro, e com Roque de Mingo em 1927 no projeto do Monumento Vitórias Esportivas na Europa, próximo ao Clube Paulistano, no Jardim Europa, em São Paulo.

JWR trouxe também uma significativa contribuição ao resgate e preservação da história militar brasileira, sendo seus, por exemplo, a coletânea de uniformes históricos do Exército e da Força Pública de São Paulo e o desenho do brasão da Academia Militar das Agulhas Negras.

Quando da eclosão da chamada “Revolução Constitucionalista”, em 09 de julho de 1932, JWR combateu na trincheira e na prancheta. Além de ter participado da luta, foi autor do desenho das notas (os bônus) emitidos pelo governo paulista para suprir a falta de moeda circulante. Foi dele também o desenho do diploma “Dei Ouro para o Bem de São Paulo” e do brasão do Estado de São Paulo (1932), ligeiramente modificado em seu listel por iniciativa de Aureliano Leite, proposta acolhida pelo secretário da Justiça Waldemar Ferreira e sufragada pelo governador Pedro de Toledo, segundo registrou DEBES (1992:p.14). A derrota militar, a 02 de outubro de 32, que poderia ter ensejado

¹ Doutorando do programa de EAHC da Universidade Presbiteriana Mackenzie da São Paulo.

vergonha e esquecimento, vicejou nesse ambiente com efeito contrário: Como ABREU (2007:p. 167) afirma com propriedade, imediatamente após o término do movimento iniciou-se a criação de uma representação do passado recente, procurando caracterizar a Revolução como um movimento vitorioso, a despeito da derrota militar. Seus principais postulados, há que se reconhecer, foram alcançados, ao menos até que o Estado Novo impusesse uma nova ditadura ao país, que perduraria por oito anos e que somente reconquistaria a normalidade democrática a partir de 1945. Foi nesse ambiente de pós-guerra que JWR produziu a peça cartográfica, objeto de estudo deste artigo, a que denominou “Ella é a Carta verdadeira da revolução q houve no Estado de São Paulo no ano de MCMXXXII”. Neste artigo, para diferenciar o documento ora em análise de outras menções cartográficas, a “Carta “será grafada com inicial em letra maiúscula.

É necessário ressaltar que, quando da confecção da “Carta”, o estado de São Paulo, a oeste de Bauru ainda era um espaço inóspito, pontilhado espaçadamente por núcleos urbanos, que foram lançados pela chegada da malha ferroviária e cuja expansão não se processou sem feroz resistência de índios hostis à invasão de seu território. E a despeito das ferrovias, das fazendas e dos florescentes núcleos urbanos, as matas intocadas ainda cobriam majoritariamente o território. Para a exegese deste complexo documento, o signatário teve de recorrer a especialistas de áreas de conhecimento não totalmente dominadas pelo autor, e cuja generosa cooperação necessita ser registrada. Assim, os agradecimentos do autor à orientadora, Professora Doutora Rosana Maria Pires Barbatto Schwartz, pelo incentivo e pelos subsídios teóricos que alicerçaram esta pesquisa. Ao General-de-Exército João Camilo Pires de Campos, atual Secretário da Segurança Pública do Estado de São Paulo, cujos conhecimentos sobre estratégia e história militar e de São Paulo, permitiram uma compreensão e uma análise global da estratégia das forças combatentes. Ao Capitão-de-Fragata (RM 1) Ricardo Watanabe, pelas informações sobre termos náuticos. Ao Dr Ricardo Amiratti Wash Rodrigues, neto de JWR, por permitir ao autor conhecer melhor sobre a vida e a personalidade fascinante do autor da Carta. Ao engenheiro de minas Flavio Augusto P. Storolli e ao Professor Doutor Arthur Pinto Chaves, da Poli-USP, por apontarem o nome dos instrumentos usados na mineração do período colonial. Ao arquiteto Ricardo Airut Pradas, colega de CET, por haver digitalizado a Carta conforme apresentada neste artigo. Ao Professor Doutor Jorge Cintra, da USP e IHGSP, pelas informações sobre a cartografia medieval e da Era dos Descobrimentos. E a gratidão do autor, por derradeiro, ao Professor Ms Yuri Braga da Silva Sombra, da PUC-RJ e Professora Mestranda Ana Maris de Figueiredo Ribeiro, da UERJ. A Professora Ana Maris foi indicada ao autor pela Secretaria de Cultura de Angra como a principal historiadora local. Com a cooperação do Professor Yuri, realizou, a pedido do autor, a análise da iconografia da Carta, especificamente no que tange à Ilha Grande e Angra dos Reis, sendo as informações resumidamente inseridas neste artigo.

“Ella he a carta verdadeira da revolução q houve no Estado de São Paulo no anno de MCMXXXII” - UMA ANÁLISE PRÉVIA



Figura 1. Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional.
Disponível em: <https://twitter.com/FBN/status/1264196403938689024/photo/1>

Quando lavrou este documento ao final da guerra (não durante, mas após o movimento “que houve em São Paulo”, como deixou registrado para a posteridade) JWR colheu subsídios em várias fontes para registrar para a posteridade a assimetria da luta e uma visão didática do teatro de operações, inserido em um Estado que avançava rumo ao sertão inóspito, se urbanizava, se adequava aos padrões da moderna agricultura e se industrializava.

A análise aprofundada desse documento cartográfico, rico em elementos simbólicos², não realizada até o presente, revela “o fio de Ariadne”, como se refere GYNZBURG (2007: p.7), capaz de indicar a Teseu a saída do labirinto, mas sobretudo, capaz de orientar o fio do relato, que nos ajuda a orientarmo-nos no labirinto da realidade complexa.

A Carta e sua evocação quinhentista

A Carta de JWR, apresentada em escala de 1 por 3.000.000, é uma litogravura impressa em policromia, medindo 54,5 cm de altura e 75 cm de largura. Como sua impressão foi reproduzida por processo industrial, vários arquivos públicos (e particulares) ainda possuem reproduções originais do período, destacando-se a Biblioteca Nacional,

² Ao utilizar o termo “simbólico”, o autor remete ao conceito de Jung, que conceitua símbolo como “algo que ultrapassa seu significado imediato e manifesto”.

o Arquivo do Estado de São Paulo, o Museu Paulista da USP (coleção João Baptista de Campos Aguirra), a Procuradoria Geral do Estado, entre outros, além de arquivos particulares. O original sobre o qual o autor trabalhou foi preservado pelo Cel PM Octavio Gomes de Oliveira e hoje pertence ao advogado Rodrigo Vieira das Neves de Arruda.

A Carta evoca, em muitos aspectos, a conhecida representação do mapa da “*Terra Brasilis*”, de 1519, do chamado “*Atlas Miller*”, também conhecido como “*Atlas Lopo Homem – Reineis*”, trabalho conjunto dos cartógrafos Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel e ilustrado pelo miniaturista Antonio de Holanda.



Figura 2. Fonte: https://ensinarhistoriajoelza.com.br/stj/wp-content/uploads/2015/06/12a_mapa-Terra-Brasilis-Lopo-Homen-1519-1536x1061.jpg

Na carta de JWR são representados o *Tropicus Capricorni* (Trópico de Capricórnio) e o *Mare oceanus atl* (deixa de grafar *anticus*)(O mar oceano Atlântico), grafado diferentemente da carta “*Terra Brasilis*”, onde *Oceanus* vem grafado com dois “c”.

O mapa original, que desde 1897 compõe o acervo da Biblioteca Nacional da França traz vários elementos pictóricos e simbólicos e informações não verbais.

A Carta de JWR inspirada nesse mesmo diapasão, tornou-se uma fonte relevante para a compreensão da integralidade e complexidade do movimento Constitucionalista.

Se comparar o mapa de JWR ao “*Terra Brasilis*”, analisado por SEEMANN, poderá ser constatado que, como no “*Terra Brasilis*”, a carta de JWT traz referências espaciais, como acidentes geográficos (mar, ilhas marítimas e fluviais, rios, montanhas, florestas) e cidades, anotadas com maior ou menor número de edificações, seus prédios monumentais (como o edifício “Martinelli, em São Paulo), e chaminés de indústrias para indicar seu maior ou menor porte. Cidades que sediaram tropas são marcadas pela bandeira de São Paulo, enquanto as colunas adversárias trazem a bandeira do Brasil ou o estandarte vermelho dos revolucionários de 30, indicando ação de unidade de voluntários gaúchos, dentre as quais se destacou o 14º Corpo Provisório da Brigada Militar do Rio Grande do Sul, chamado de 14º “Pé-no-Chão”, organizado em São Borja e comandado

por Benjamim Dornelles Vargas, irmão de Getúlio. Essa unidade era integrada, entre outros por Lutero Vargas, filho do Chefe do Governo Provisório e por Gregório Fortunado (o futuro “Anjo Negro”, pivô da crise que culminou no suicídio de Vargas em 1954), além de outros membros das famílias Vargas e Sarmanho (de dona Darcy Sarmanho Vargas),

Seguindo o padrão das cartas portulano dos séculos XIV e XV, como bem observou SEEMANN, o mapa “*Terra Brasilis*”, bem como A Carta de JWR, traz quatro rosas dos ventos balizando o Norte, com 32 direções, das quais partem linhas de rumo. No canto inferior esquerdo da carta de JWR, está grafado um pergaminho, indicando que “*Ella he a carta verdadeira da revolução q: houve no Estado de São Paulo no anno de MCMXXXII*”. A Carta de JWR, como na carta analisada por SEEMANN, traz ilustrações de paisagens e cenas da vida cotidiana, como machadeiros derrubando florestas, barcos de pesca na costa, indígenas com arco e flecha, fogueira e suas ocas, animais nativos, como papagaios multicores, onças-pintadas, uma baleia na costa de Niterói e um cão doméstico (próximo a Guaxupé-MG). Para efeito analítico deste artigo, o território paulista, registrado na Carta foi dividido em doze quadrantes, no sentido oeste-leste (1 a 4, 5 a 8, 9 a 12) e no sentido norte-sul (A,B, C). Portando, o extremo noroeste paulista, divisa com o triângulo mineiro e Mato Grosso estão no quadrante A1, enquanto a figura de Netuno e a assinatura da Carta por JWT estão no quadrante C12.



Figura 3. A Carta dividida em quadrantes, para efeito didático: O brasão do Mato Grosso está em A1; O brasão do estado de São Paulo está em A4; A expressão Tropicus capricorni; O bandeirante e o soldado constitucionalista estão em C9; Netuno está em C12.

Quadrante A 1 –



Figura 4. Imagem: quadrantes A1 (esquerda) e A2

Uma das quatro rosas dos ventos alocadas na Carta está presente neste quadrante. Destaque para a os marcos potamográficos da área (rio Grande, rio Paraná, Tietê, São José dos Dourados, Aguapeí, Turvo, as divisas territoriais com Minas Gerais e Mato Grosso, a presença do brasão do Estado de Mato Grosso, apontando que esse estado era aliado da causa constitucionalista (os demais estados vizinhos, que majoritariamente somaram forças às de Vargas para combater a causa, não foram aquinhoados com esta distinção). A área ainda é de colonização recente, fato atestado pela presença de um casal de colonizadores presentes na orla da floresta, próximo à foz do rio Turvo. Araçatuba aparece com traços urbanos de cidade média, mostrando o vale do Tietê já desbravado. A sudoeste de Araçatuba, onde está consignada uma onça pintada, e a nordeste uma arara, indicando que a mata continua ainda intocada, segundo propõe a Carta. Além dessa cidade, já com porte de polo regional, aparecem as pequenas Birigui e José Bonifácio. Além, disso, apenas florestas, até as margens do Paraná. Há tropas paulistas e mineiras, cada qual em seu território, em posição de observação (não de combate), próximo à foz do rio Turvo e forças constitucionalistas em marcha em território paulista defronte a Três Lagoas, à época um núcleo urbano já significativo, segundo o que indica a Carta. Uma aeronave da aviação federal penetra o território paulista próximo à foz do rio São José dos Dourados e duas aeronaves constitucionalistas deslocam-se a São Paulo a partir de Mato Grosso. Essas aeronaves eram os dois modernos caças D-12 “Curtiss Falcon” que, como apontou BASTOS JUNIOR, foram adquiridos no Chile. Em 1930 a Curtiss-Wright, fábrica de aviões dos Estados Unidos, através de um convenio com a Aviação Militar Chilena, instalou uma linha de montagem de aviões de observação e ataque D-12 Falcon. Naquela que talvez tenha sido a mais bem sucedida negociação constitucionalista para compra de armamentos, realizada por Alberto Byington Junior e Coriolano de Araújo, foi negociada a compra dos Curtiss Falcon excedentes produzidos no Chile. Essas aeronaves foram trazidas a Mato Grosso e depois a São Paulo a partir do Chile, sobrevoando território

argentino e paraguaio e chegaram a entrar em combate, sendo uma delas possivelmente abatida (na versão da Marinha) ou acidentada, (na versão paulista) ao atacar o cruzador “Rio Grande do Sul”, que bloqueava o porto de Santos, do que resultou a morte de seus dois tripulantes, em 24 de setembro de 1932.

Quadrante A 2 –

Os principais rios registrados no quadrante são o Pardo e o Turvo desembocando no rio Grande, e o rio Preto, este alimentando o Turvo. Exceto na região de São José do Rio Preto, cidade que está na orla da mata originária, há uma evidente ação humana provocando a devastação das matas, substituídas por áreas reflorestadas, como resultado da expansão cafeeira. São José do Rio Preto, Jaboticabal, Taquaritinga, Barretos, e Ribeirão Preto são os maiores adensamentos urbanos registrados. Denota-se uma rede de rodovias partindo de Ribeirão Preto. Ocorre a presença de soldados constitucionistas e voluntários civis armados próximo a Barretos, na divisa do rio Grande, defrontando-se com forças regulares federais, que mutuamente se observam. Anotam-se combates na divisa São Paulo Minas Gerais, na divisa dos municípios de Igarapava -SP e Delta – MG.

Quadrante A 3 –



Figura 5. Imagem: quadrantes A3 (esquerda) e A4

Neste quadrante está alocada mais uma rosa-dos-ventos. Francas, Batatais e Cajuru são as cidades de maior porte. Entre Batatais e Franca, denota-se uma área de reflorestamento.

Há pequenas frações de tropas constitucionistas distribuídas nas proximidades de Franca, Altinópolis e Cajuru. A dispersão dessas tropas pelo terreno indica a dificuldade de defender uma linha de combate tão extensa, contando com tão reduzido efetivo. Há uma poderosa coluna federal marchando nas imediações de Guaxupé em direção à divisa de São Paulo (que pode ser identificada por portar a Bandeira Nacional, enquanto as tropas constitucionistas são identificadas por portar a Bandeira Paulista) A coluna é

apoiada por suas viaturas automóveis, indicando presença de unidade motomecanizada na área de Poços de Caldas, rumo à região de Caconde-SP. Este é um dos únicos pontos da Carta que mostra a presença de tropas constitucionalistas além das divisas do Estado de São Paulo, no caso elementos da Coluna “Romão Gomes”, operando a noroeste de Guaxupé, em território mineiro, cidade que a “Coluna” chegou mesmo a ocupar temporariamente entre 13 e 21 de julho. Um cão solitário, vagando pela área, acompanha a “Coluna”, talvez sugerindo o abandono da cidade pela população local, durante o período de ocupação por tropas paulistas.

Quadrante A 4 –

Surge a panóplia, composta por duas bandeiras nacionais e duas bandeiras paulistas alternadas (imagem icônica, símbolo muito reproduzido pela propaganda paulista durante o período revolucionário, reforçando a comunhão de São Paulo com a unidade nacional (“Um São Paulo Forte em um Brasil Unido”). e combatendo a tese da propaganda adversária que difundia a ideia de que a Revolução visava separar São Paulo do Brasil.

O uso, coordenado e planejado desses símbolos, foi recurso importante nas operações psicológicas levadas a cabo por ambos os contendores na campanha de guerra ora em estudo. Aparecem os brasões dos municípios de Campinas, São Paulo e Santos, com listel indicativo da toponímia, adotados respectivamente em 1889, 1917 e 1920. Esses eram os três únicos municípios paulistas que concentraram grandes contingentes de tropas constitucionalistas e que possuíam brasão oficial, pois as demais municipalidades só haveriam de adotar esse símbolo após 1932. É registrado também o brasão de armas do Estado de São Paulo, com ramos de louro e carvalho, sendo seu suporte (ramos de café frutificado) alocado em segundo plano, não nas laterais. O listel do Brasão também é estilizado, rememorando o do projeto original de JWR (*Pro São Paulo Fiant Eximia*). Esse listel foi modificado por ordem do governador Pedro de Toledo quando da edição do Brasão, em 12 de agosto de 1932 (adotou-se *Pro Brasília, não Pro São Paulo, ou seja, Pelo Brasil façam-se coisas grandiosas*). Ao fundo, as três armas, infantaria, cavalaria e artilharia presentes nos combates, representadas respectivamente por dois fuzis, sendo um com baioneta calada, duas lanças e uma peça de artilharia. Completa o conjunto um clarim, instrumento musical com que se deu o toque simbólico de marcha aos revolucionários, na Clarinada do Nove de Julho. O clarim, cujo som está associado à convocação para a guerra, ainda hoje está presente nas solenidades alusivas ao movimento constitucionalista.

Quadrante B 5 –



Figura 6. Imagem: quadrantes B5 (esquerda) e B6

Os principais rios registrados no quadrante são o Paranapanema, Aguapeí e rio do Peixe. A área é coberta de vasta extensão de mata originária, anotando-se maior adensamento urbano em Assis, entre Cândido Mota e Paraguaçu Paulista e em Presidente Prudente. Anota-se a presença de uma aldeia indígena, na região do pontal do Paranapanema e de indígenas nômades em torno de uma fogueira e caçando com arco e flecha, ao norte do rio do Peixe. remanescentes dos xavantes e caiowás, aculturados, chacinados ou expulsos, das áreas colonizadas para expansão da ferrovia, de núcleos urbanos e agropecuária a partir da primeira década do século XX. Há presença de tropas constitucionalistas próximo a Palmital e Salto Grande e em Presidente Epitácio, na divisa com o Mato Grosso. Há esparsa presença de tropas constitucionalistas nas proximidades da região hoje correspondente a Pedrinhas Paulista. Florínia e Iepê, reforçando o conceito da dificuldade de defesa de grande extensão de divisas com parques efetivos. Registra-se uma coluna de infantaria e hipomóvel que sobe pelo Paraná, entre Cambará e Jacarezinho, rumo Chavantes e Ipaussu – SP, e uma tropa de irregulares, identificados pelo uso de ponchos e pela bandeira vermelha dos revolucionários de 30, possivelmente integrada por voluntários gaúchos, que seguem no sentido oeste-leste pelo território paranaense em direção a Fartura e Taguai – SP. Nessa área ocorreram intensos combates. Entre Palmital e Cândido Mota, uma aeronave federal (“vermelhinho”) invade o espaço aéreo paulista.

Quadrante B 6 –

O quadrante é cortado diagonalmente pelo rio Tietê, indicando o ponto onde recebe seu tributário, rio Piracicaba. Há indicação de derrubada de mata originária na região de Itajobi-Itápolis – Novo Horizonte, pela presença da imagem de machadeiro. Marília é onde termina a rodovia. A pequena cidade ainda está cercada de florestas originárias. As principais cidades do quadrante são Bauru, Piracicaba, Jahu, Araraquara e São Carlos.

Há concentração de tropas constitucionalistas acampadas em barracas nas imediações de Santa Cruz do Rio Pardo e de Bernardino de Campos e Angatuba – Itapetininga. Presença de aviação federal na região de Espírito Santo do Turvo no sentido oeste-leste e de aviação constitucionalista na região de Conchas, sentido nordeste-sudoeste. Anotam-se combates na região de Bernardino de Campos, Ourinhos, Chavantes, Ipaussu, Cerqueira Cesar, Avaré e Fartura. Unidade constitucionalista à retaguarda utiliza material de sapa para cavar trincheiras nas imediações de Bom Sucesso. Ainda pelo leito da ferrovia Sorocabana, próxima a Angatuba, a gôndola ferroviária transportando um dos dois canhões de 150 mm removidos do Forte de Itaipu, o “Catarina”, destinado a combater as forças federais na frente Sul.

Quadrante B7 –



Figura 7. Imagem: quadrantes B7 (esquerda) e B8

Delimitado pelos municípios de Sorocaba, Salesópolis -Paraibuna (serra do mar), São Simão e panóplia com brasão de Armas de São Paulo (região de Belo Horizonte), este quadrante é onde está a Capital, com suas edificações, destacando-se o edifício Martinelli, a Catedral da Sé e os silos do moinho Matarazzo e, a noroeste, a guarnição militar de Quitauna, que à época concentrava as Unidades do Exército aquarteladas na região metropolitana da capital e onde prestavam serviço militar os maiores contingentes de conscritos (daí a iconografia registrar tropa formada para instrução). A adesão da guarnição de Quitauna, nas primeiras horas do levante, foi essencial para a deflagração e sustentação da luta constitucionalista. Como registros potamográficos, os rios Piracicaba e Paraíba do Sul. O quadrante registra os pontos principais de combate da frente mineira, na região de Poços de Caldas e Pouso Alegre, particularmente nas cercanias de Caconde, Eleutério, Itapira e Amparo. Mostra a presença da aviação constitucionalista na região de Limeira e Piracaia – Santa Isabel e da aviação federal em direção a Mogi Mirim, onde houve intensa atividade aérea de ambas os contendores. Ocorreram bombardeios de aeronaves no solo. Na região, a aviação federal bombardeou o horto florestal

de Rio Claro (importante entroncamento da Companhia Paulista de Estradas de Ferro) e a praça da Estação ferroviária de Campinas, do que resultaram vítimas fatais, entre elas o escoteiro Aldo Chioratto, contabilizado como o mais jovem combatente morto em ação em 1932 (tinha 9 anos e meio). Campinas é ainda apontada como posto estratégico de concentração de tropas, marcada pela bandeira paulista. Outro ponto de concentração de tropas é Pedreira, região de Amparo, palco de intensos combates com forças mineiras, que chegavam pelos eixos Guaxupé - Pouso Alegre - Ouro Fino e Paraisópolis, inclusive apoiadas por elementos hipomóveis (muars de transporte de munição). Um grande contingente tenta um ataque penetrante pela região de Poços de Caldas rumo a Campinas. A força atacante traz efetivos montados do 4.º RCD de Três Corações, sob comando do coronel Eurico Gaspar Dutra, com viaturas automóveis, ambulâncias e artilharia de campanha e uma esquadrilha de aviação operando em formação com quatro aeronaves. A presença dessa arma aérea agindo em cooperação com as tropas de terra difere muito do “modus operandi” das aeronaves paulistas, normalmente agindo isoladamente, pela pouca disponibilidade de aeronaves. A defesa ali se faz de modo feroz, inclusive com efetivos montados do 2.º RCD de Pirassununga (Unidade do Exército que aderiu ao movimento revolucionário). O domínio daquele eixo mostrava-se estratégico, porque a bem constituída rede de rodovias e de estradas de ferro conduzia diretamente a Campinas e, dali, a São Paulo, o que significaria a quase instantânea jugulação da resistência constitucionalista, caso a frente de Campinas fosse rompida. Entre Casa Branca e São José do Rio Pardo opera o Trem Blindado - TB (a iconografia refere-se aos TBs-4 ou 5). No sentido nordeste, em relação à capital, estão alocadas as principais cidades do alto Tietê e Vale do Paraíba. Entre Aparecida e Guará (Guaratinguetá) o Trem Blindado TB-6, o “Fantasma da Morte” da E.F. Central do Brasil, guarnecido em seu primeiro vagão com um canhão Krupp 75mm. Ainda pelo leito da ferrovia, próximo a Lorena, a gôndola ferroviária transportando um dos dois canhões removidos do Forte de Itaipu, destinado a combater as forças federais na frente Norte. Tropas paulistas guarnecem a divisa com Minas, na região de São Bento, Piquete e Campos do Jordão. Sapadores paulistas abrem trincheiras entre Guará e Silveiras. As tropas paulistas continuam, neste quadrante distribuídas por extensa região, aguardando os ataques que poderiam vir de muitas frentes, mas os ataques penetrantes do inimigo seriam convencionais, tentados pelos grandes eixos de ligação rodoferroviária.

Quadrante B8 –

O quadrante mostra o Rio de Janeiro, a capital federal e mais populoso município brasileiro à época, destacando-se a cúpula abobadada da Igreja da Candelária e o recém-inaugurado monumento ao Cristo Redentor. Na baía de Guanabara estão presentes as fortalezas de São João (Praia Vermelha), São José (junto ao Pão de Açúcar), Santa Cruz (Niterói) e da Laje (interior da baía). A presença, na Carta, da cruzador e de um barco pesqueiro a vela, próximo à ponta da Armação em Niterói, rememora a vocação original da cidade, de caça e carneamento de cetáceos. Neste quadrante estão registradas as divisas comuns entre São Paulo- Rio – Minas, epicentro dos combates mais ferozes da campanha. O deslocamento pelo vale do Paraíba, de São Paulo ao Rio, se dava pela

antiga estrada Rio São Paulo e pela E.F. Central do Brasil, grandes eixos de penetração nos dois sentidos, essencial para penetrar em território inimigo para ambos os adversários. Aponta grande concentração de tropas paulistas em Cachoeira, Cruzeiro e Queluz (onde está o “Túnel da Mantiqueira”, ponto nevrálgico e palco dos mais intensos combates da guerra, passagem ferroviária obrigatória para as tropas paulistas alcançarem a capital federal e, em contrapartida, para as tropas federais romperem a defesa paulista e invadirem o vale do Paraíba). Há notável concentração de tropas apontada em Silveiras, com o objetivo de obstaculizar a subida dos fuzileiros navais que desembarcaram em Parati e, superando os disparos da artilharia paulista, depois de fortemente afetada pelo bombardeio aéreo da Aviação legalista, ocuparam Cunha. Ali, uma patrulha de 4 fuzileiros navais, comandada pelo 1º tenente Ayrton Teixeira Ribeiro, torturou e assassinou o lavrador paulista Paulo Virgínio, quando este se recusou a revelar o paradeiro das tropas paulistas. Essas tropas intentavam chegar ao Vale do Paraíba, no que não tiveram sucesso. Um bote é registrado por JWR com dois remeiros e dois tripulantes. Trata-se possivelmente de uma evocação ao feito dos aviadores, Major Ivo Borges Leal e capitão Lysias Augusto Rodrigues, da Aviação Militar do Exército, que fugiram da capital federal em 20 de julho no "Fé em Deus", um barco de pesca fretado, para juntar-se à Aviação constitucionalista. Navegando sempre a noite e costeando o litoral, chegaram a uma praia próxima a Ubatuba em 25, de onde seguiram para a capital paulista. (DAROZ:2017, p.127). Extensas colunas de tropas adversárias, a pé e a cavalo, deslocam-se de Minas e da região de Barra Mansa e Barra do Pirahy, vindas da capital federal ou ali reunidas, chegadas do norte e nordeste do Brasil, em direção a Resende, PC de Operações das forças federais contra São Paulo na frente Norte.

Quadrante C9 –



Figura 8. Imagem: quadrantes C9 (esquerda) e C10

Este quadrante traz, no sentido sudoeste – nordeste, tropas de recompletamento, possivelmente composta por unidades de irregulares gaúchos, dado o uso da bandeira vermelha, poncho e chapéus.

O quadrante contém o pergaminho que explica a carta, trazendo o bandeirante e o

soldado constitucionalista como tenentes (guardiões) do pergaminho. Oculta, uma rosa dos ventos.

Ao fundo, um conjunto com bandeiras nas cores verde e vermelha, evocando as cores heráldicas de Portugal, berço da nacionalidade brasileira. O bandeirante, figura sistematicamente evocada a partir do início do século XX, como símbolo da ousadia e do arrojo paulista, e que ganhou grande impulso a partir da releitura da história paulista promovida por Afonso de Taunay e da requalificação do Museu Paulista, surge com sua imagem mitificada. O chapéu emplumado e as botas do bandeirante são uma licença poética de artistas do período, inclusive JWR, que reforçaram a criação ficcional de Luigi Brizzolara, o qual, na falta de modelos fiéis, inspirou-se livremente nos chapéus e botas de cano alto dos mosqueteiros europeus dos séculos XVII-XVIII, para construir a imagem mitificada do traje do bandeirante. Esse personagem, seguramente, não utilizava chapéus emplumados ou botas pouco resistentes à umidade e aspereza dos caminhos que marcavam o cotidiano das marchas pelos sertões inóspitos. São alocados no conjunto iconográfico os instrumentos de trabalho dos bandeirantes: a bateia de minerar ouro de aluvião e os picuás, pendurados em uma corda, utilizados para transportar ouro e pedras preciosas, bem como o machado, utilizado para abrir picadas e clareiras para os pousos e acampamentos das bandeiras e monções e, na sequência, utilizados para abrir as frentes agrícolas, implantar povoados, vilas e cidades e os caminhos de penetração feitos pela mão humana, como caminhos de tropeiros, estradas e ferrovias. O escupil (ou gibão) de couro de anta e algodão era o principal equipamento de proteção individual com que contava o bandeirante paulista em suas entradas pelos sertões, quando atacado por flechadas desferidas por índios bravios. Aparecem as armas da conquista do território brasileiro pelos paulistas, que rompem a linha de Tordesilhas: A Espada, arma do bandeirante ibero-brasileiro e as flechas, arma dos índios e mamelucos que compunham o efetivo majoritário das expedições bandeirantes, complementam o conjunto, que tem como tenentes heráldicos (guardiões) um Bandeirante e um Soldado Constitucionalista, ambos sustentados por uma tora de madeira. O soldado retratado é voluntário, e se identifica pela farda caqui, com culote, perneiras de couro e botinas pretas, seu suspensório de couro com porta-munição, seu fuzil, modelo Mauser FO padrão 1908, disponível nos arsenais bélicos do Exército e da Força Pública de São Paulo no início da guerra. Sua farda, costurada pelas mulheres paulistas, é diversa da dos soldados profissionais do Exército e da Força Pública, especialmente porque o soldado profissional utiliza normalmente o colarinho modelo “gola de padre”, enquanto os voluntários utilizam gandolas com colarinhos abertos no pescoço, de modelo curto ou francês, similares a camisas civis. A foto a seguir explicita bem essa diferença, pois é composta por soldados profissionais e voluntários. O primeiro e o terceiro da esquerda para a direita envergam uniformes profissionais, enquanto o segundo e o último trazem fardas de voluntários. Normalmente, o voluntário traz também um lenço branco no pescoço, para contrapor-se ao lenço vermelho ostentado pelos revolucionários de 30, como no caso do voluntário que usa óculos.



Figura 9. Fonte: Revolução Constitucionalista, 1932. Batalhão Paes Leme em Pouso Alegre – MG. Disponível em: [https://s2.glbimg.com/JJxQ7j3YV5tJQ2Q6wXsEmshvme4=/oxo:300ox2140/1008xo/smart/filters:strip_icc\(\)/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422coc84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2018/O/p/doyVhTTLqGrH2lkmS-6mQ/10-batalhao-paes-leme-voluntarios-paulistas-que-participou-do-combate-da-vendinha-em-pouso-alegre.jpg](https://s2.glbimg.com/JJxQ7j3YV5tJQ2Q6wXsEmshvme4=/oxo:300ox2140/1008xo/smart/filters:strip_icc()/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422coc84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2018/O/p/doyVhTTLqGrH2lkmS-6mQ/10-batalhao-paes-leme-voluntarios-paulistas-que-participou-do-combate-da-vendinha-em-pouso-alegre.jpg)

Quadrante C10 –

O quarto quadrante retrata a chamada frente Sul, divisa de São Paulo com o Paraná. Xiririca (atual Eldorado), Apiaí, Itararé, Cananéia, Faxina (atual Itapeva) e Capão Bonito são os adensamentos mais relevantes. O rio Ribeira de Iguape corta o quadrante diagonalmente. Em território paranaense, são anotadas as cidades de Curitiba, Guaraqueçaba, Antonina, Cerro Azul e Jaguariaíva.

Há três colunas de tropas adversas que se dirigem a São Paulo. A primeira pela região de Ribeirão Vermelho - Itaberá, com artilharia hipomóvel do 4.º RAM - Regimento de Artilharia Montada de Curitiba, a segunda em direção a Itararé e Apiaí, majoritariamente montada e trazendo efetivos regulares (identificados pela Bandeira Nacional) e irregulares (voluntários gaúchos, com ponchos e a bandeira vermelha) e a terceira, com regulares e irregulares, em direção a Jacupiranga. Alguns dos combates mais intensos de toda a campanha constitucionalista ocorreram no eixo Bury – Capão Bonito – Sete Barras. Itaberá e Jacupiranga também registram pontos de combate. Um trem blindado, representando os TBs- 1,2 e 3 da Sorocabana, que operaram no setor Sul, é retratado em ação próximo a Bury.

Quadrante C11 –



Figura 10. Imagem: quadrante C11

São mostradas as vilas e cidades, o sul da capital, cidades do ABC, onde já se denota um parque industrial florescente, Itapeverica, São Roque, Cotia e Piedade. Santo Amaro, a sudoeste da Capital, é retratado como município autônomo, com sua igreja matriz. Traz uma rosa dos ventos.

Após a derrota militar, pelo decreto estadual n.º 6983, de 22/02/1935, o município de Santo Amaro foi extinto e incorporado ao município de São Paulo. Como a situação financeira do município, segundo o relatório do exercício de 1931, apresentado ao Departamento de Administração Municipal pelo Prefeito Municipal, estava equilibrada, resta como hipótese mais sustentável, defendida até o presente pelas lideranças do Centro de Tradições de Santo amaro - CETRASA, a possibilidade de que Vargas, por meio da Interventoria de Armando Salles, aplicou a medida como punição por haver partido daquela cidade, ainda na madrugada do dia 10 de julho, o primeiro contingente de voluntários, armados e equipados, que aderiu à luta constitucionalista. Trata-se do Tiro de Guerra de Santo Amaro, que estava pronto para desfilar em 10 de julho no aniversário do município, mas que, em face da notícia da eclosão da luta, aderiu prontamente ao exército constitucionalista. As povoações do litoral sul, remanescentes do início da colonização, como Praia Grande, Itanhaém (adensamento mais expressivo) e Peruíbe são locadas na Carta, com destaque para Iguape, que surge como segundo adensamento urbano mais populoso do litoral, apenas superado pela região de Santos-São Vicente,

igualmente destacados na Carta. É mostrada uma concentração de tropas próximo a Pilar do Sul, Sarapuí e São Miguel Arcanjo. Anota-se a presença de uma onça pintada na serra do Mar, próximo a Juquiá, denotando a presença de extensa área de mata atlântica preservada. O porto de Santos recebe uma bandeira paulista, indicando ponto de grande concentração de forças constitucionistas. Há também indicação de pequeno efetivo guarnecendo a subida do Mar, em São Bernardo do Campo. Negando aos paulistas o acesso e uso do mar, objetivando, como registrou DAROZ (2017:p.120) conter e limitar o movimento revolucionário, impedindo especialmente que se lhe fosse fornecido apoio logístico do exterior, via porto de Santos, partiu do porto do Rio de Janeiro, entre os dias 10 e 11, um grupo-tarefa composto pelo cruzador C11 “Rio Grande do Sul” e pelos contratorpedeiros CT2 “Pará”, CT6 “Alagoas” e CT7 “Sergipe”. com a missão de bloquear o porto de Santos e controlar o litoral paulista. O grupo tarefa foi registrado por JWR, sendo que o cruzador “Rio Grande do Sul”, é a única belonave anotada na Carta com três chaminés, dado seu porte. Os contratorpedeiros contam com apenas duas chaminés. Duas aeronaves federais são retratadas na Carta, amerissadas a sudoeste de São Sebastião. Este registro rememora que, para prover o grupo tarefa que bloqueava Santos, a Aviação Naval, como ensina DAROZ, enviou três Savoia-Marchetti S.55A – matrículas nº 1, 4 e 8, e dois Martin PM, matrículas nº 111 e 112. As aeronaves, procedentes do Galeão, foram baseadas provisoriamente nas enseadas da Ilha de São Sebastião, próximo ao vilarejo de Vila Bela, mostrado na Carta, atual município de Ilhabela. O quadrante mostra a minagem, realizada pela Delegacia Técnica de Santos e pelo corpo de engenharia, chefiado por Hypólito G. Pujol Jr, para proteger o porto de Santos de desembarques de forças federais. Segundo MONTEIRO FILHO (2004: p.83-86) a indisponibilidade de minas marítimas não arrefeceu o ânimo dos engenheiros, que projetaram minas, com 120 quilos de explosivos e detonadores de contato, afixadas por cabos de aço a bases de ancoragem de concreto. Não dispondo de navios lança-minas, foram utilizados um ferry-boat com guindaste na proa e quatro barcos lameiros. Foi lançada uma linha de 21 minas defronte à Igreja do Embaré (Boqueirão) e outras no canal de Bertoga, boqueando totalmente a rota de navegação que daria acesso da esquadra federal ao porto. Como complemento, a Diretoria Técnica instalou cercas eletrificadas na praia de Monduba, em Santos, no local mais provável de desembarque de efetivos da Marinha. Esse recurso teve relativo êxito, pois a Marinha não logrou desembarcar fuzileiros na área, como ocorreu no litoral norte. Além disso, é mostrada a fortaleza de Itaipu, principal bastião da defesa do litoral paulista em 1932. Localizada na ponta de Itaipu na Praia Grande e erigida com o fito de proteger a entrada da baía de Santos, evitando um bloqueio marítimo, comportava em seu sistema de defesa, como relata MORI (2003:p.207-211), o Forte Duque de Caxias, inaugurado em 1918, quatro canhões franceses Schneider – Canet de 150 mm de tiro tenso, com o terraplano voltado para o mar aberto e dependências protegidas no subterrâneo. Contava também com a Bateria Gomes Carneiro, armada com canhões Krupp de 75 mm para proteção terrestre das instalações e o Forte das Ponta de Jurubatuba, armado com dois canhões Schneider-Canet de 150 mm, com o terraplano voltado para o interior da baía, e dependências de apoio subterrâneas. Durante o período revolucionário, essa fortaleza foi bombardeada pela aviação federal e teve um de seus edifícios destruídos. A

partir de agosto, após o laudo de viabilidade, dois desses canhões foram removidos (MONTEIRO FILHO, 2004:70/71) e transportados para a Sorocabana de Materiais Ferroviários (SOMA) e, em seus lugares, foram instalados simulacros de madeira e lona pintada. Essa estratégia manteve afastados os navios que bloqueavam o porto de Santos e só ao aproximar-se o final da luta foi detectada a manobra pelo reconhecimento aéreo adversário, quando o sol entortou os sarrafos que sustentavam o simulacro, o que denunciou o disfarce. Em sete dias, os canhões foram removidos da fortaleza e instalados sobre gôndolas. Um, apelidado de “Catarina”, foi remetido para a frente Sul (descrito no quadrante C10) e o outro – “Clotilde” - para a frente Norte, operando entre Cruzeiro e Silveiras, na divisa SP – Rio de Janeiro (registrado no quadrante B7). Este quadrante mostra igualmente o município de Angra dos Reis, a Ilha Grande. Em 1871 foi construído um Lazareto na Ilha, para receber passageiros enfermos que chegavam ao Brasil vindos de outros países. Funcionou como hospital de quarentena até 1913, quando foi totalmente desativado. A instalação foi reativada e transformada em prisão militar, em 1925, período em que Arthur Bernardes governava o País sob Estado de Sítio (1922-1926). Ao tomar posse no ano de 1926, o Presidente Washington Luís declarou o fim do Estado de Sítio, e em 1927, a prisão militar foi extinta. Durante o governo Vargas, entretanto, os prédios do Lazareto voltaram a ser utilizados como prisão política. Com a eclosão da luta em São Paulo em 1932, Getúlio reabriu o Lazareto, que voltou a funcionar como presídio. Um dos testemunhos mais completos desse período é o de Orígenes Lessa, preso constitucionalista na Ilha por três meses. O banho de mar de centenas de homens nus ou seminus figurou na memória do depoente. A impossibilidade da fuga era motivada pela propalada presença de tubarões e a amplidão do mar e seus horizontes. Suas memórias registraram a má alimentação, a violência do diretor do presídio, entre tantas outras observações, úteis à compreensão do momento. Os três prédios encheram-se de presos, culpados ou não, em número que crescia a cada dia (seriam mais de dois mil em fins de outubro) e que foram sendo distribuídos pelos três pavilhões, segundo critérios de hierarquia militar ou grau de instrução. Após os acontecimentos do movimento constitucionalista de 32, o Lazareto foi transformado definitivamente em presídio, recebendo presos comuns até 1965, quando foi intempestivamente demolido. No *Jornal dos Sports*, de domingo, 7 de janeiro de 1932, há um artigo na capa que menciona a Ilha Grande, noticiando o evento dos raidmen do Clube de Regatas Flamengo: “A primeira etapa foi vencida! Escalando na Ilha Grande, os bravos raidmen do Flamengo ali pernoitaram antontem prosseguindo depois do avanço para a vitória”. Ainda sobre o *Jornal dos Sports*, a edição de 30/04/1932, ressalta a notícia de que Marina Cruz saudou remadores paulistas na Ilha. Dos itens iconográficos registrados na Carta de JWR, e com a imprescindível colaboração de FIGUEIREDO e SOMBRA, elencamos neste item possíveis significados das representações do mapa:

Em Angra, a representação da Enseada Baptista das Neves. Escola de Grumetes, depois Escola Naval e, a partir de 1951, Colégio Naval. A Carta registra casas, prédios e Igrejas coloniais da Cidade e o Mercado do Peixe ao Centro, que data de 1913. Barco com soldados armados patrulha a Ilha para evitar fugas, especialmente durante os banhos de mar facultados aos presos; registra-se um nadador com colete, possivelmente preso

político, sugerindo tentativa de fuga da Ilha Grande, O grupo de nadadores raidmen da Delegação do Club de Regatas Flamengo na Ilha Grande, que gerou amplo noticiário na mídia em 1932, é representado por sua madrinha, Marina Cruz, grande incentivadora dos primórdios da natação competitiva feminina (representada por mulher de maiô nadando ao sul da Ilha). Observa-se um soldado cozinhando improvisadamente em caldeirão sobre tripé, diretamente sobre o solo. Anota-se um preso militar tocando violão; e outros com seu saco de viagem de lona e com mala. Aponta-se a presença de guardas armados de fuzil, vigiando os presos, que tentam a fuga pelas trilhas da Ilha.

Quadrante C 12

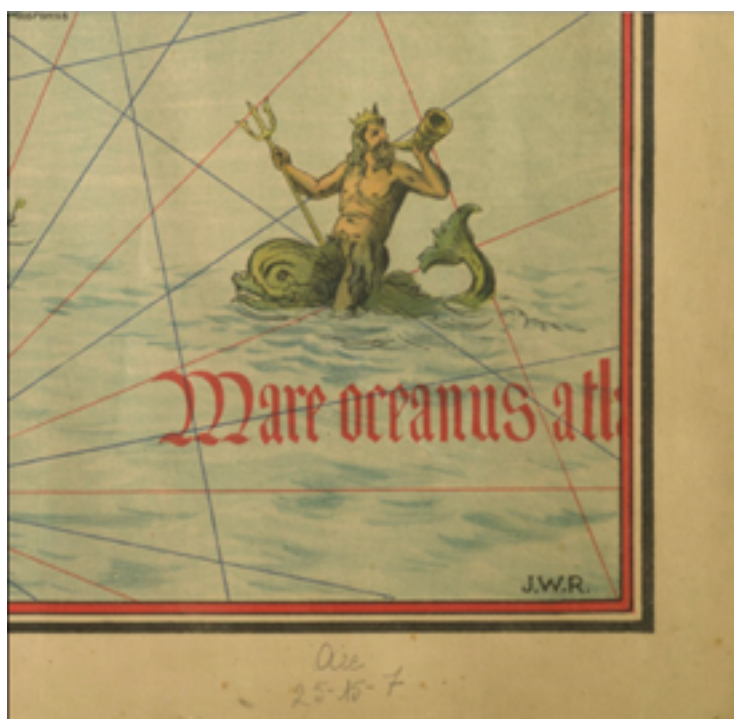


Figura 11. Imagem: quadrante C12

Neste quadrante, JWR utiliza uma técnica cartográfica comum aos mapas da era das navegações. Aloca Netuno, senhor do mar, em sua imagem clássica, com tridente, coroa e trompa de concha marinha. Ele está montado sobre um golfinho, animal que na mitologia unia o mar e o ar, porque podia frequentar ambos os mundos. Por ser o deus do mar, Netuno surge com sua vestimenta tradicional, uma simples tanga. Neste quadrante, também estão inseridas a inscrição :*mare oceanus atl* (O mar oceano Atlântico), o domínio de Netuno, e a assinatura do autor, com as iniciais J.W.R.

Considerações finais

O tema escolhido, que tangencia a arte e a história, se sustenta em um fato preciso, um recorte temporal bastante específico. Por meio de sua obra artística, impressa e reproduzida em subseqüentes edições, objetivou JWR difundir uma versão “paulista”

do conflito, estabelecendo, como considerou NORA (1993:p.22) que “à medida em que desaparecia a memória tradicional, pela cessação da guerra, seria necessário acumular documentos e imagens, inclusive de cartografia, sinais visíveis do que foi, para seu conhecimento no futuro”. GAGNEBIN (1998:p.215), citando Walter Benjamin, criticou

“um certo discurso nivelador, pretensamente universal, que se vangloria de ser a história verdadeira e, portanto, a única certa e, em certos casos, a única possível. Sob a aparência da exatidão científica, delinea-se uma história, uma narração que obedece a interesses precisos”.

O objetivo da Carta foi, portanto, registrar uma versão do conflito – aquela delineada pela “intelligentsia” paulista - perpetuando-a como “verdadeira” (fato destacado no próprio título do trabalho) para as gerações futuras. Desconstruindo essa premissa cristalizada do olhar presencial, ao questionar a ideia de fonte como testemunho de uma realidade, CHARTIER atribui a esta a condição de mero instrumento de mediação. Assim, a realidade seria analisada através das suas representações, sendo as mesmas consideradas como realidades de múltiplos sentidos. Se não pode ser admitida acriticamente como testemunho inquestionável da realidade, esta Carta, tem grande valor como registro pois, segundo Kossoy (p.168), “*imagens são documentos que não representam unicamente um “objeto estético de época”, mas um “conjunto portador de informações multidisciplinares, inclusive estéticas”*”. Kossoy também alerta com propriedade que as imagens

“pouco ou nada informam ou emocionam àqueles que nada sabem do contexto particular em que tais documentos se originaram”. [...] “não há como decifrar conteúdos visuais plenos de incógnitas”.

Prossegue Kossoy, referindo-se à fotografia, mas em uma conclusão plenamente aplicável à ilustração analisada neste artigo:

Efetivamente não há como avaliar a importância de tais imagens se não existir o esforço em conhecer e compreender o momento histórico pontilhado de nuances nebulosas em que aquelas imagens foram geradas.

A Carta, com sua riqueza de detalhes, complexidade e linguagem hermética, que se abre pouco a pouco aos iniciados no conhecimento dos episódios de 1932, é indubitavelmente um registro relevante, lavrado por um artista contemporâneo dos fatos, que traz a versão “constitucionalista” dos acontecimentos, perpetuando-os na memória regional e brasileira e alimentando inesgotáveis estudos historiográficos e teorias sobre aquele Movimento de caráter cívico-militar.

Referências

ABREU, Marcelo Santos de. **As comemorações da Revolução Constitucionalista de 1932**: representação do passado e construção social do espaço regional (São Paulo, 1934 e 1955). Revista Estudos históricos, Rio de Janeiro, n.º 40, julho-dezembro de 2007, p.154-171.

BASTOS JR, Paulo Roberto. **A Saga dos Curtiss Falcon no Brasil.(artigo)** – Revista Tecnologia “& Defesa, publicado em 08/07/2020. Disponível em: <https://tecnodefesa.com.br/a-saga-dos-curtiss-falcon-no-brasil/>. Acesso em 06/06/2021, 23:50h.

RODRIGUES, José Wasth. **Ela é a Carta verdadeira da Revolução qe houve no BIBLIOTECA NACIONAL**

CAPA. **Jornal dos Sports, Rio de Janeiro**, 07/01/1932. Disponível em: < Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional (bn.br)> Acesso em 01/07/21.

CAPA. **Jornal dos Sports, Rio de Janeiro**, 30/04/1932. Disponível em:< Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional (bn.br)> Acesso em 01/07/21

CAPAZ, C. **Memórias de Angra dos Reis**. Angra dos Reis: Walpint, 2016.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil, 1988. DAROZ, Carlos Roberto Carvalho. Um céu cinzento: a história da aviação na Revolução de 1932. 2 ed. rev. – Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2017.

DEBES, Célio. **Bastidores da História**. DO Leitura, 11 (121), p.14. IMESP: São Paulo, junho de 1992.

DONATO, Hernâni. **A revolução constitucionalista** – São Paulo: Círculo do Livro – Editora Abril S/A, 1982.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Verdade e memória do passado**. Artigo publicado em Projeto História, PUC-SP: São Paulo (17), nov.1998, p.213-221. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11147>. Acesso em 31/05/2021, 17:00h.

GYNZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2007

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História** - Cotia, SP: Ateliê Editorial Ltda, 2003.

LEVY, Herbert V. **A coluna invicta**. 2 ed.rev. – São Paulo: Livraria Martins Editora, 1967.

MONTEIRO FILHO, Mario Alves. **1932: São Paulo, a máquina de guerra**. - São Paulo: Redação Final Editora, 2004.

MORI, Victor Hugo. **Arquitetura militar: Um panorama histórico as partir do porto de Santos** – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado: Fundação Cultural Exército Brasileiro, 2003.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução de Yara Aun Khoury. Projeto História (revista do programa de estudos pós-graduados de história). issn 2176-2767. v.10: São Paulo, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em 30/05/2021, 15:00h.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTO AMARO. **Relatório do exercício de 1931, apresentado ao Departamento da Administração municipal do Governo do Estado de São Paulo pelo Prefeito Municipal Doutor Francisco Ferreira Lopes** – Santo Amaro: 22 de janeiro de 1932. Disponível em: <http://carlosfatorelli27013.blogspot.com>. Acesso em 27/06/2021, 15:00h.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Largo da Memória: porta de entrada da São Paulo antiga**. Publicado em 21/09/2010. Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio_historico/ladeira_memoria/index.php?p=8289. Acesso em 06/06/2021, 323:10h.

SEEMANN, Jörn. **Texto e contexto em mapas do “Descobrimento”**: uma leitura “entre as linhas” do Terra Brasilis (1519). Disponível em: http://www.uel.br/prograd/maquinacoes/art_20.html. Acesso em 20/06/2021, 13:30h.

VARGAS, Benjamim Dornelles. **Biografia em FGV- CPDoc-**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/benjamim-dornelles-vargas>

VIVÊNCIAS MUSICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO ÉTICA E CIDADÃ DO ALUNO

CORNÉLIO CALDEIRAS DE CASTRO (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

EMMA ERBEN DE CASTRO (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)²

Introdução

O ser humano é um ser gregário e necessita relacionar-se com outros para desenvolver suas habilidades e capacidades afetivas, intelectuais e recreativas, como também os demais aspectos da vida. Sendo assim, para viver em sociedade é necessário entender que não se está só, vive-se e relaciona-se com o “outro”. Este “viver” e “relacionar” requer a compreensão de regras básicas para manter uma boa e harmônica convivência, pois o mundo, o espaço em que as pessoas se relacionam, é complexo e dinâmico. O aprendizado dessas normas de convivência social faz-se necessário desde a infância, a fim de que a criança receba a orientação adequada e possa crescer internalizando os princípios básicos para uma boa convivência em sociedade. Dessa forma, é capaz de adquirir o entendimento necessário para compreender as leis, normas e hábitos saudáveis para uma interação harmoniosa, que contribua para seu desenvolvimento social e cognitivo.

A música, por sua vez, pode ser uma boa ferramenta, que auxilia, de maneira descontraída e alegre, o processo de aprendizagem e assimilação de conceitos importantes para a formação e desenvolvimento da criança. A linguagem musical é uma arte que atinge os sentimentos e as emoções e pode ser uma aliada no processo da reflexão, aprendizagem e fixação de princípios e valores, como também a assimilação de diferentes tipos de conhecimentos. A música pode ser apreciada por todos, pelo artista compositor e cantor, pelo professor, pelas crianças e por qualquer pessoa, pois ela atinge a mente, provocando reflexões e despertando percepções sensoriais. Para Tennroller e Cunha, a música é muito importante na formação da criança, e explicam:

A criança é um ser único, não estático, interage como o meio de seu convívio, pois a criança traz consigo ideologias, emoções e a sua história. Com isso é preciso que todo ensino tenha a necessidade de mudar com relação à utilização da música na educação infantil, sendo utilizada muitas vezes para fins de higiene, hora do lanche, comemorações do calendário escolar. As atividades musicais não apontam a formação da criança como músicos e sim a compreensão da linguagem musical, propiciando o desenvolvimento sensorial, promovendo a expressão das emoções, ampliando a formação da criança” (TENNROLLER; CUNHA, 2012, p. 3).

O ensino fundamental é uma etapa de importantes desenvolvimentos intelectuais e de formação da personalidade. É, portanto, o ambiente adequado para usar todas as

¹ Graduação em Ciências da Religião (IPM). Pastor da Igreja Presbiteriana do Brasil (há 30 anos). - Músico- Cantor e Compositor [com várias obras publicadas e gravadas em vários estilos e idiomas] (de 1986 a 2021). Autor de dois livros. Membro da ABRAMUS - Associação Brasileira de Músicos.

² Formada em Ciências da Educação, Pós Graduada em Jornalismo Contemporâneo e Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura. Foi professora e Diretora de Escola no Paraguai. Atualmente trabalha coordenando o Departamento de Comunicação da APMT - Agência Presbiteriana de Missões Transculturais em São Paulo, Brasil. Membro do Corpo Editorial da Revista Alcance, Revista Novos Rumos e Revista da Missão Caiuá.

ferramentas que, de forma didática, possam auxiliar na formação do infante.

A linguagem musical é uma ferramenta que ao ser usada de maneira adequada, no processo do ensino-aprendizagem, pode ser eficaz para a formação ética e cidadã, internalizando princípios e valores fundamentais no desenvolvimento das crianças. Ao utilizar a música no ensino, é possível ver bons resultados nas atitudes dos alunos, pois eles poderão influenciar seu ambiente, tornando-o mais sensível e criativo. Betti, Silva e Almeida, pontuam:

A música pode possibilitar no imaginário da criança a passagem para um mundo desconhecido, sabe-se que, é da própria natureza da música nos encantarmos com grandes fantasias e imaginações, ou seja, tudo isso pode ocorrer com o simples fato de ouvi-la. (BETTI; SILVA; ALMEIDA, 2013, p.52).

O esperado para uma criança é que tenha um desenvolvimento saudável, aprendendo princípios e valores morais, respeitando as diferenças e participando ativamente naquilo que é vital para o bem-estar de todos. O Sistema de Ensino Dom Bosco, nos diz que o termo princípio “[...] está associado às regras sobre atitudes ou normas que guiam o comportamento [...] em um meio social ou individual, baseadas na ideia de bom e mau, certo e errado. [...] e podem ser definidos como os padrões de conduta seguidos por uma pessoa[...]”³. Diante disto, o presente trabalho se propõe verificar o resultado de um projeto com música em sala de aula, realizado em uma escola estadual da cidade de Governador Valadares, MG. Como também, investigar por meio do questionário respondido pela professora, se é possível considerar a música como uma ferramenta eficaz para o ensino-aprendizagem, no que diz respeito à formação ética e cidadã dos alunos.

Diante desses desafios, podem surgir perguntas, cujas respostas, possam elucidar o assunto e, uma vez que se está tratando com um ser humano em formação, no caso desta pesquisa, a criança, toda atenção deve estar voltada para a análise das ferramentas usadas, se são adequadas e se poderão contribuir para o progresso da criança dentro da sala de aula, onde ela passa uma boa parte do tempo a partir dos três ou quatro anos de vida.

Metodologia

As perguntas que nortearam a pesquisa foram: 1) Há elementos na linguagem musical que possam contribuir para a formação e o desenvolvimento de uma criança? 2) Pode a música ajudar na socialização dos alunos e na sensibilização para as questões socioambientais? 3) Em caso positivo, a escola deve ou não usar a música como reforço necessário para a formação ética e cidadã do aluno? Ao falar sobre a oportunidade de educar a criança, Loureiro, traz importante contribuição ao tema: “A música não deveria ser praticada de modo desinteressado, mas de forma que tornasse mais suave e atraente o ensino, muitas vezes árido, de matemática, da história e de outras disciplinas.” (LOUREIRO, 2008, p. 36).

O gosto e a afinidade pela música podem até ser uma questão de discussão, mas sua relevância, não. A música, e os elementos básicos que a compõe, melodia, harmonia e ritmos,

³ Os benefícios de abordar valores e princípios na escola. Dom Bosco, 2020. Disponível em: <<https://www.dombosco.com.br/noticias/os-beneficios-de-abordar-valores-e-principios-na-escola.html>>. Acesso em: 25 de ago. de 2021.

além da letra que transmite a mensagem a ser ensinada, proporcionam uma experiência agradável, que resulta na eficiência no ensino e na aprendizagem. O seu uso pode colaborar para a formação da personalidade do indivíduo e seu desenvolvimento saudável. Inclusive, contribuir para que o aluno faça uma reflexão sobre as questões éticas e morais, promovendo vivência tranquila no ambiente escolar e pode conscientizar os alunos quanto à preservação e cuidado do meio ambiente. Bueno, nos mostra que quando a criança se envolve com as atividades musicais ela se desenvolve mais, aprende outras disciplinas e a interação flui mais facilmente, habilitando-a para solucionar diversos problemas. Assim, ele expressa:

A participação em atividades musicais aumenta a habilidade da criança para aprender Matemática básica e Leitura. Também desenvolve habilidades cruciais para ter uma vida bem sucedida, como por exemplo, a autodisciplina, trabalho em grupo e habilidades para a resolução de problemas (BUENO, 2011, p. 189).

O desenvolvimento da criança precisa ser constante, considerando as etapas do seu crescimento, para que tenha autonomia disciplinar, polidez no trato com as pessoas ao seu redor e progresso no conhecimento intelectual e socioafetivo. Porém, diante de tão grande desafio, como saber se ainda existe alguma ferramenta que, usada didaticamente, possa facilitar o aprendizado e ajudar na formação ética e cidadã da criança? Por isso, o objetivo deste estudo é averiguar se a música tem o poder de influenciar a criança, contribuindo para sua formação ética e cidadã e, constatar a importância da inserção da linguagem musical em sala de aula de forma a contribuir na formação do aluno.

A educação e o ambiente escolar passam por momentos críticos e o progresso no ensino-aprendizagem, de modo geral, tem sido pequeno ou é quase nenhum. Há uma onda de violência que tem tomado conta e crescido muito no espaço escolar. Infelizmente, essas situações, em muitas escolas, tornam o ambiente complexo e insuportável, pois onde deveria ser um espaço de aprendizagem e de companheirismo, em muitos lugares, passou a ser um lugar de assombro para os pais e de medo por parte de professores e alunos. Hoje é possível perceber uma carência dos valores ético-morais básicos para uma convivência harmoniosa, se comparados a formação recebida em décadas recentes passadas, quando havia respeito ao professor, ao colega e aos mais velhos. Isto revela uma crua e triste realidade e, é diante desse quadro que o Ministério da Educação, no dia 29 de maio de 2012, sancionou o Parecer nº 8 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologando as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos⁴. Portanto, faz-se necessário buscar ferramentas que promovam modificações consideráveis, que cooperem para uma maior conscientização do aluno sobre a necessidade de se dedicar aos estudos, o amor pela leitura, respeito pelo seu semelhante e suas diferenças, cuidado do meio ambiente e outros valores que promovam o desenvolvimento integral do indivíduo como cidadão.

São notórias as reportagens nos canais de televisão, rádios, sites e revistas, sobre a violência e o desrespeito vivido no ambiente escolar. Em uma das muitas reportagens

⁴ Educador terá diretrizes para enfrentar a violência escolar. **Ministério da Educação**, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/17797-educador-tera-diretrizes-para-enfrentar-a-violencia-escolar?Itemid=164>>. Acesso em: 6 ago. 2021.

sobre a Escola Padre Réus, em Porto Alegre⁵, o diretor Ruy Guimarães, lutando contra o bullying, o desrespeito, a violência, as brigas, paredes da escola pichadas e outras manifestações de violência e vandalismo como a destruição dos aparelhos que a escola possuía, reuniu pais e professores e implantaram o projeto *Escola Sem Violência*, projeto este que envolvia a “*conscientização*” - algo que faltava, através de bate-papos descontraídos, reuniões e o “*ressarcimento*”, algo combinado com os pais dos alunos, visando mostrar “o valor” dos gastos na reposição da pintura, dos aparelhos e das portas quebradas pelos alunos. Assim, o projeto que seria temporário, mas que serviu para transformar a rotina de vandalismo e destruição em uma situação nova e de limpeza da escola, tornou-se, a pedido dos professores, um projeto permanente. O projeto visava despertar o interesse dos alunos pelos estudos e o respeito pela escola, o que pode ser considerado como a mola propulsora de toda a transformação. O projeto também foi trabalhado conforme uma proposta pedagógica com eixo interdisciplinar e assim, contou com o apoio e a cooperação de todos os agentes que compõem a comunidade educativa para atingir o êxito.

O desenvolvimento deste estudo foi realizado a partir de pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, considerando que se esperava obter informações de uma realidade específica em sala de aula. Nesta realidade específica, seria importante ver o que uma ou mais músicas, previamente preparadas, poderiam causar se inseridas didaticamente na sala de aula. Neste sentido Chizzotti afirma:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2000, p.79).

A inquietação, no sentido de ver quais resultados pode-se obter através da arte na vida de alunos, vem sendo motivo de estudos científicos já há muito tempo. Tourinho, em uma de suas muitas investigações sobre a relevância da arte, fala sobre alguns aspectos:

1. Aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo;
2. Ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento;
3. Arte-Educação como artifício para a ornamentação na escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares daquele ambiente;
4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente;
5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis. (TOURINHO, 2002, p.31).

Considerando todas essas vantagens citadas por Tourinho, assim como o que foi exposto até aqui como problema, hipótese e objetivo deste artigo, temos como referência um projeto com música educativa em sala de aula.

⁵ Colégio do RS supera vandalismo com apoio dos alunos. **Terra**, 2011. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/colégio-do-rs-supera-vandalismo-com-apoio-dos-alunos,809c42ba7d2da310VgnCLD200000bbceboaRCRD.html>> Acesso em: 7 ago. 2021.

Pesquisa e análise de dados

A investigação aconteceu nos meses de setembro a novembro, no ano de 2012 em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Governador Valadares, Minas Gerais, e toda informação oferecida nesse trabalho se refere ao mencionado anteriormente. Seu prédio contava com 14 salas de aula e outras mais estavam sendo construídas, tinha uma sala para reuniões, um amplo refeitório e uma biblioteca com mais de 3.000 livros. Na data da investigação a escola tinha 48 anos, recebia 1.500 alunos em três turnos diários e tinha uma população de 70 professores. Após a etapa de apresentação do Termo de Livre Consentimento à direção da escola e à professora de Ensino Religioso e, também, a explicação sobre os detalhes para a exata execução do projeto, foi dado o segundo passo com a inserção da música na sala de aula.

A professora recebeu um CD com duas músicas e durante treze encontros, que aconteciam uma vez por semana, completando três meses no total, ela fez com que os alunos ouvissem, cantassem e discutissem os assuntos propostos nas músicas e percebessem o aprendizado obtido.

Comportamento	Protetor do meio ambiente
<p>Letra e Música: Cornélio C. Castro Ritimo: Reggae</p> <p>Eu não posso, não devo e não quero Desobedecer ao papai / à mamãe. Porque o Papai do céu Me ensina a obediência.</p> <p>Eu não posso, não devo, e não quero, Mentir para o meu pai/ mentir pra minha mãe Papai do céu me vê E escuta o que falo.</p> <p>Eu não posso, não devo, e não quero, Brigar com meu amiguinho. Porque o Papai do céu, Não quer me ver brigando.</p> <p>Eu não posso, não devo, e não quero, Dizer palavra feia. Jesus limpou minha boca, Adeus palavra feia!</p>	<p>Letra e Música: Cornélio C. Castro Ritimo: Marcha</p> <p>Coro Eu sou um soldadinho Protetor do meio ambiente Vou salvar nosso planeta Educando a toda gente.</p> <p>Não podemos derrubar florestas E nem poluir o ar que respiramos. Não podemos sujar os nossos rios, Pois deles vem, a água que bebemos.</p> <p>Não devemos jogar lixo na rua, Queimar pneus e nem poluir o mar. Se amamos a nossa terra, Como soldados, devemos, sim, lutar.</p>

As duas músicas, cujas letras estão acima, abordam temas que envolvem a vida em sociedade e a conscientização para as questões ambientais e foram compostas, primeiramente em espanhol, por Cornélio Caldeiras de Castro, um dos autores desse artigo, em seu ensejo de oferecer sua colaboração na formação de crianças do ensino fundamental no Brasil e no mundo hispano. As músicas se intitulam: *Comportamento e Protetor do meio ambiente*. O projeto foi realizado com alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e, após os noventa dias, a professora fez dois tipos de procedimentos para obter a resposta dos alunos. Os alunos do primeiro ano, usaram uma folha e, orientados

pela professora, desenhavam e escreviam, dentro de suas possibilidades de escrita o que aprenderam nas aulas dadas sob a orientação das músicas. Os alunos de segundo e terceiro ano, receberam da professora e responderam um questionário previamente estabelecido. Por último, a professora também, respondeu a um questionário dando o seu parecer sobre o que ela pode perceber no desenvolvimento dos seus alunos, naquele curto período. Todo esse material com a resposta dos alunos está devidamente arquivado com os autores deste estudo e, dada à riqueza de informação nelas contidas, serão objetos de outro estudo.

A professora, que tinha 34 anos e 15 anos de experiência docente, respondeu a um extenso questionário que será exposto a seguir em forma de texto corrido e suas respostas e opiniões em letra itálica, sendo feita uma mediação apenas entre as perguntas.

A professora vê a música como *“uma linguagem artística, uma forma de expressar sentimentos, emoções e útil no aprimoramento pessoal”*. Sobre o formato de suas aulas e o que a fez incluir a música no seu dia a dia como docente, ela respondeu: *“Sempre iniciava as aulas com a música. Com o tempo percebi que as crianças comentavam a letra e estavam sempre cantando. Resolvi, então, incluir a música como instrumento de aprendizado”*. Ela expressa que não teve qualquer dificuldade para ensinar com a música, nem teve problemas em organizar grupos de alunos para debates sobre os temas, dinamizando ainda mais as aulas. Ela sempre iniciava dizendo que a aula seria diferente e muito divertida, e que eles iriam aprender com alegria. Quando questionada sobre a experiência de ensinar através da música no período em que participou do projeto “Música na Escola”, ela respondeu: *“A experiência foi positiva, prazerosa e divertida”* e, afirmou que: *“Os alunos tinham prazer pela aula, comentavam no recreio e em casa”*, e, isto diante da ausência da música nas outras matérias que, obviamente, não eram parte do projeto. Sobre os alunos, a aula e como eles se relacionavam, ela disse: *“A aula se tornou mais agradável e descontraída para os alunos e houve o envolvimento de todos”*. Nas palavras da professora, seus alunos mostraram muito mais interesse nas aulas com música e ela constatou que eles levaram a música para casa e cantaram com seus pais; comentou também, como a música em sala de aula favoreceu em muito o relacionamento entre os alunos, tornando o ambiente mais prazeroso e enriquecedor. Assim como, contribuiu para o despertar do interesse pela música em vários alunos. Eles reconheceram a necessidade de cuidar mais do meio ambiente e serem mais solidários, o que colaborou para melhorar o relacionamento e o respeito entre os alunos. Ao ficarem mais descontraídos e comunicativos durante as aulas, também houve uma sensível melhora no relacionamento com a professora. As aulas, segundo ela: *“Refletiram pontos positivos em outros setores da escola, sim. Os alunos cantavam e praticavam as letras das músicas na cantina e com os colaboradores na hora do recreio”*.

A professora entende que a música é uma ferramenta necessária para potencializar ainda mais o ensino, e enriquecer o relacionamento e a socialização no ambiente escolar. Bem como, ressalta os benefícios no processo de aprendizagem neste período em houve aplicação da música na sala de aula. Ao levantar o debate sobre as questões de ética e cidadania, a música contribuiu permitindo trazer uma realidade à tona sem imposições, mas de forma natural e assim, permitir que os alunos chegassem às devidas

conclusões, no sentido de construir valores para a vida e desenvolverem atitudes solidárias e responsáveis.

Quanto às questões ambientais, segundo a professora, a letra da música incentivou os alunos a atitudes positivas quanto à proteção do meio ambiente, despertando o interesse dos alunos sobre os vários temas relacionados à questão ambiental.

Questionada sobre alguma dificuldade que encontrou ao ensinar seus alunos através da música, ela ressaltou não haver estudado música, mas que usando o CD e cantando junto com os alunos, as aulas foram tranquilas. Ao mesmo tempo, ela acredita não ser imprescindível uma exaustiva capacitação musical, pois não se trata de dar aula de música, mas de dar aula com a música, ou seja, a música como apoio. Tendo em mãos um aparelho de CD, uma ou mais músicas previamente preparadas, esse processo se torna fácil, atrativo e rico para o ensino e aprendizagem.

Ao final, a professora teceu este pequeno comentário quando perguntada sobre o que a motivou a participar desse projeto: “*A escola precisa tornar-se mais prazerosa e interessante para o aluno e a música consegue proporcionar isto.*” E finaliza relatando que a música a ser inserida em sala de aula precisa ter uma letra adequada, que possa trazer ou reforçar conhecimentos.

Discussão

Ao iniciar aqui a discussão sobre a questão da música em sala de aula e sua contribuição, o pensamento de Snyders (1992), sem dúvida, pode nos ajudar a obter uma melhor compreensão neste debate. Ele diz que a função mais evidente da escola é o preparo dos jovens para a vida adulta e suas responsabilidades, mas que isso parece ser um remédio amargo, porém, necessário para assegurar uma possível felicidade em um futuro distante e incerto. “Mesmo diante das dificuldades, a música tem o poder de tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, fazendo-se necessário que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS 1992 Apud CHIARELLI e BARRETO 2005).

Não se pode subestimar qualquer ferramenta que, de forma didática e responsável, possa contribuir para o desenvolvimento do ser humano. A música é uma dessas possibilidades, mas, muitas vezes, foi encarada como útil apenas para uma apresentação musical -um show - ou, infelizmente, como um passatempo de quem não tem o que fazer.

No questionário respondido pela professora, pode-se observar detalhes de sua experiência usando a música na sala de aula. Ela, se propõe a realizar um projeto, cuja ferramenta - a música -, algo “novo” na sala de aula, mas “antigo” em sua existência, pode trazer algumas contribuições aos seus alunos. Freire já se referia a esses elementos novos e velhos em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2003), dizendo:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua sendo nova. (FREIRE, 2003, p.35).

Ao referir-se à música como uma linguagem artística, como uma forma de

expressar sentimentos, emoções e útil no aprimoramento pessoal, nota-se a sua intenção em ver o desenvolvimento pleno dos alunos que, mesmo em processo de formação, podem expressar o que pensam e sentem sobre determinados assuntos. Esse pensar, expressar e abrir-se ao novo se confronta com a “Abordagem Tradicionalista” a que se refere Mizukami em seu livro, *Ensino: as abordagens do processo* (1986). Segundo a autora, nessa abordagem, o aluno é um receptor passivo diante do conhecimento. O adultocentrismo e as hierarquias ditam as regras, a sociedade e a cultura contêm valores apregoados coletivamente e que precisam ser seguidos. O docente é responsável pela transmissão das informações e o detentor delas, o aluno é tão somente um aprendiz. A aprendizagem, nessa abordagem, significa assegurar a continuidade das ideias, sem rupturas e sem crises para garantir a organização do ensino formal. É muito mais cômodo, apenas, passar informações aos alunos do que dar-lhes a oportunidade de pensar e se expressar. Porém, para formá-los de verdade é necessária a busca de conhecimento prévio, bem como estar aberto para novos desafios.

Parece, também, que a professora que realizou a experiência, levou em conta que muitos alunos achavam a sala de aula semelhante a um remédio amargo, que são obrigados a tomar e, por isso mesmo, ela fazia o “quebra-gelo” iniciando sua aula com a música e muita alegria, rompendo aquela seriedade e monotonia, muitas vezes, comum na maioria das aulas. A “seriedade”, sem dúvida, é necessária, pois existem disciplinas como a matemática que exige atenção e muita concentração. Contudo, se o professor não tiver a habilidade de entreter seus alunos com a matéria, a aula será monótona e desinteressante. É nessa direção, de causar a motivação para os estudos, que Kupfer (1995), corrobora, dizendo: “o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento.” (p.79), ou seja, se não aguçar o aluno com uma motivação que o estimule a buscar o conhecimento, o desinteresse continuará e poderá aumentar, ainda mais, no ambiente escolar.

Ao referir que a experiência foi positiva, prazerosa e divertida, a professora demonstra que mesmo a educação e formação sendo algo que se deve levar a sério, ela conseguiu passar, de forma descontraída, as informações aos alunos. Bueno (2012), afirma que a música é uma ferramenta para educar, capaz de transportar os alunos ao conhecimento de forma lúdica. Não se banaliza o ensino quando se usa a arte em qualquer de suas modalidades, ao contrário, a arte é fonte de inspiração e motivação, que potencializa o ensino e aprendizagem, tanto é assim que, segundo a professora, os alunos tinham prazer pela aula, cantavam e comentavam sobre o que aprenderam no recreio e em suas casas.

No entendimento da professora a música é uma ferramenta necessária, que potencializa o ensino e enriquece o relacionamento e a socialização no ambiente escolar. E, nesse trabalho de formação da criança, a fim de que sejam cidadãos conscientes e de respeito, precisamos dar atenção ao que falam Papaleo, Marques e Gutierrez, sobre as dificuldades desta luta:

Na sociedade contemporânea o individualismo e a competição destacam-se em detrimento de valores como respeito, solidariedade, cooperação, valores estes que parecem distanciar-se cada vez mais de uma idéia de vida em comunidade. Isso dificulta, quando não inviabiliza, ações voltadas à busca de uma vida com maior dignidade e qualidade para todos (PAPALEO; MARQUES; GUTIERREZ, s/d, p. 71, 72).

Esta luta pela formação dos pequeninos, obterá sucesso, quando os docentes estiverem conscientes de que o processo de ensino aprendizagem depende do uso de ferramentas adequadas, que cativem os alunos e proporcionem uma aula vibrante e interessante. Freire (2003), insiste na reflexão crítica da prática pedagógica e em educar com alegria, em promover esperança e aguçar a curiosidade da criança. Isto parece claro, pela resposta da professora, que não teve uma formação musical específica, mas isso não a impediu de encarar um projeto com música. Diante do desafio, ela se preparou com a letra das músicas, colocou o CD no aparelho e, nas suas próprias palavras, “*tudo correu de forma tranquila*”, pois a sua meta era aguçar a curiosidade e promover a reflexão crítica de seus alunos.

A música é uma arte que se exprime por meio de sons, agrada a diferentes gostos e sua prática tem acolhida nos mais distintos contextos. A música pode ser usada para o bem ou para mal, assim como o dinheiro, as substâncias químicas, a política, etc. E foi nessa direção, que a professora ressaltou a sensibilização para a questão ambiental, tendo efetividade por contar com uma música específica, atraente, informativa e educativa.

Considerações finais

A vida é cheia de desafios e estes precisam ser vencidos. Educar é abrir caminhos seguros, para que aqueles que estão em fase de formação possam trilhar com segurança os caminhos dessa vida cheia de desafios.

Protagonizando um papel importante na sua tarefa de ensinar às crianças de 7 a 9 anos, a professora encarou o desafio que lhe foi proposto, inseriu a música de forma específica em sala de aula e relatou sua alegria não só de ver as crianças, mas de ouvir alguns pais comentando sobre as músicas cantadas pelos seus filhos em casa e a alegria deles.

A música não somente tem o poder de causar alegria, euforia e conforto, mas de ensino e aprendizagem, também. E, é este o foco deste trabalho, pois ouve-se muito sobre o potencial e os efeitos da música na escola, aqui e acolá, mas quando um problema de pesquisa surge, uma hipótese é levantada e um projeto é realizado buscando aprofundar-se um pouco mais sobre o assunto, as respostas poderão promover uma maior proximidade ao tema, e realidades poderão ficar mais palpáveis, a fim de viabilizar programas e continuidade de estudos a respeito.

Assim, diante das respostas da professora, nota-se que em um curto espaço de tempo, a experiência com a inserção de música nas três salas de aula do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, o projeto mostrou seus resultados, mediante a estes é que as considerações serão feitas.

O primeiro objetivo foi pesquisar se a música poderia influenciar a criança com atitudes, na sua formação ética e cidadã. Especificamente, neste projeto, a música teve um efeito positivo, o que pode ser comprovado ao abrir a discussão entre os alunos, sobre o respeito, moralidade, princípios e valores necessários para o bem-estar de todos. Numa época com tanta informação - boa e ruim - disponível na internet e nos canais de TV, as crianças precisam saber que caminho e decisão tomar diante do que se apresenta a ela. O segundo objetivo era constatar a importância da inserção desta linguagem musical em sala de aula. Em épocas passadas, a música era usada pontualmente na escola.

Esperava-se com ansiedade as datas festivas em que muitas canções eram entoadas. A música era usada para a comunhão e festejos, mas o que se vê nesse projeto é a constatação de que é possível tê-la como um instrumento, a ser usado para promover o aprendizado de maneira tranquila e suave, pois se entende, pelas respostas da professora, que houve o ensino e, também, aprendizado. Quanto às músicas é importante frisar que, muito embora uma delas possa ter um sentido religioso em sua composição e haja quem discorde desta ou daquela religiosidade, nota-se que a letra chama a atenção para princípios e valores comuns a todo ser humano. Naturalmente que, nesta experiência, foi usada uma canção que já havia sido composta e, por conter expressões de comportamento, a mesma foi usada neste projeto. Porém, o intuito aqui é mostrar “a presença” de uma música adequada na sala de aula, que possa contribuir na aprendizagem dos alunos e não enfatizar essa ou aquela religião. A linguagem musical para a escola precisa ser intencional, e que seu conteúdo seja repleto de princípios e valores para a formação plena do aluno.

O desafio de ensinar é e sempre será de proporções gigantescas e, portanto, muito maiores do que os valentes que se lançam à docência. Entretanto, se houver a consciência da magnitude que é a tarefa de ensinar, forjar caminhos e construir saberes e, aliado a isto partir em busca das ferramentas adequadas para o exercício da vocação, o desafio será vencido a cada dia. A proposta deste trabalho não é concluir “o assunto”, tema deste artigo, mas abrir possibilidades e dentre estas, o ensinar com música aos que estão em formação no dia a dia da escola. A alegria da professora ao ver seus alunos participando ativamente em aula e colocando em prática o que aprenderam, o contentamento do compositor das músicas ao ver seu talento sendo usado para o bem comum na formação de cidadãos e cidadãs que o mundo tanto precisa, só reforçam que essa valiosa linguagem, a linguagem musical, não pode estar ausente da sala de aula. Precisamos de educadores na educação básica que se esforcem, clamem e lutem, a fim de terem ferramentas úteis em mãos para um ensino prazeroso, mas efetivo. E, finalizando, fica o desafio das finalidades da educação básica, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 22, que diz:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Referências

- BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flavio Ferreira de. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança**. Revista Interação. São Paulo 12. ed. Ano VIII – n. 2. 2o semestre de 2013.
- BRASIL, Portal.mec.gov.br. 1996. **Uma Concepção para o Ensino Médio**. Disponível em: [Http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13561#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20tem%20por, trabalho%20e%20em%20estudos%20posteriores%E2%80%9D](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13561#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20tem%20por, trabalho%20e%20em%20estudos%20posteriores%E2%80%9D).
- BUENO, Roberto. **Pedagogia da Música** Vol. 1. Jundiaí: Keyboard, 2011.
- _____. **Pedagogia da Música** Vol. 2. Jundiaí: Keyboard, 2012.
- CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental**. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte, n 3, 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortêz, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação o mestre do impossível**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- LOUREIRO, Maria Alicia Almeida. **Ensino da música na Escola Fundamental**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: LTC/EPU, 1986.
- PAPALEO, André Luiz; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GUTIERREZ, Luis Gustavo. **Jogos Cooperativos na Escola: Abordagem Lúdica Voltada à Formação Crítica e Criativa de Crianças e Adolescentes**. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/estrategias_cap7.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- TENNROLLER, Caiane C.; CUNHA, Marion M. **MÚSICA E EDUCAÇÃO: A música no processo ensino/aprendizagem**. Revista Eventos Pedagógicos, v.3, n.3, p. 33- 43, ago. – dez. 2012.
- TOURINHO, Irene. **Transformações no Ensino da Arte: Algumas questões para reflexão conjunta**. In: Ana Mae Barbosa (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**, v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

ENTRE SIMETRIAS, PADRÕES E O BELO A PERCEPÇÃO POR MEIO DE UMA PESQUISA INTERDISCIPLINAR E COLABORATIVA

HUGO DANIEL RIZOLLI MOREIRA (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹
CLAUDECI MARTINS DA SILVA (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)²
RENATA GERHARDT GOMES ROSA (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)³

Introdução

O artigo aqui proposto pensa o envolvimento com processos colaborativos entre alunos e professores em um momento que todo o planeta passa por isolamento social causado pela pandemia. O desenvolvimento e aplicação do presente estudo se desenvolvem por meio de uma investigação interdisciplinar envolvendo pesquisadores atuantes em três áreas do conhecimento, as áreas de Arte e suas linguagens, Biologia e Matemática. Assim:

Faz-se necessário enfatizar que a caracterização de etapas no planejamento do ensino não deveria ser entendida como o desenvolvimento de partes distintas e estanques, pois não é possível compartimentar uma ação que, possua sua própria natureza, é contínua, dinâmica e globalizante. (LOPES, 2004, p. 62).

Parte da pesquisa é estruturada na análise de imagens, padrões e referências da História da Arte como potentes elementos visuais, como a imagem do *Homem Vitruviano* (Leonardo da Vinci), a sequência de Fibonacci, elementos da natureza e obras de arte que podem servir de gatilhos para o levantamento de concepções de estudantes do ensino básico e com isso estabelecer relações interdisciplinares. O *Homem Vitruviano* é um desenho de Leonardo da Vinci que apresenta o corpo humano a partir das proporções ideais relacionando com a razão áurea, uma importante proporção trabalhada na matemática e, encontrada na sequência de Fibonacci, que será aprofundada mais adiante.

Percursos e experiências interdisciplinares

A obra de arte constitui uma complexa composição-construção de forma e matéria, que pode ser tela e tinta, o mármore, os muros, pontes e praças da cidade, fazendo com que a arte urbana tenha sua própria linguagem e seus modos e meios próprios de se fazer como linguagem, para ir chegando cada vez mais perto da natureza específica do que nomeamos de padrões e referências das linguagens das Artes Visuais.

¹ Hugo Daniel Rizolli Moreira é artista visual e professor na Prefeitura Municipal de Paulínia, São Paulo. Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, participa do Grupo de Pesquisa em Arte e Linguagens Contemporâneas. e-mail: rizollihugo@gmail.com

² Claudeci Martins da Silva é professora da Rede Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) e Tutora Coordenadora Presencial do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Polo UAB/CEDERJ - Resende - RJ. Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. e-mail: claudeci.martins@hotmail.com

³ Renata Gerhardt Gomes Rosa é professora Mentora de matemática do Colégio Presbiteriano Mackenzie, São Paulo. Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. e-mail: prof.renata-gerhardt@outlook.com

Uma das obras de arte mais conhecidas do mundo, o *Homem Vitruviano* é considerado um cânone das proporções. Atualmente está exposta na *Gallerie dell' Accademia*, em Veneza, na Itália. Segundo Fibonacci, esta série ocorre na natureza quando os objetos, seres e formatos são curvos, desde o Macrocosmo, como as galáxias de estrelas, como no Microcosmo, nos vórtices, nas espirais em frutas e flores, e seres microscópicos etc., sendo seu traçado derivado de uma estrutura de retângulos justapostos, com medidas desta série.

Quaisquer que sejam os modos há a imersão num processo de criação específico que é exigido pela operação poética e que envolve um percurso de contínua experimentação e de pesquisa como procura da materialidade e de procedimentos que ofereçam a forma-conteúdo à obra de arte, às imagens, a padrões matemáticos e conexões da ciência com as imagens, significados e desdobramentos em contextos pedagógicos e sociais, como inferem Deleuze & Guattari (1992):

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estado de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas sob a ação de figuras estéticas. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 252).

Nesse sentido, faz-se importante a contribuição do professor e curador Agnaldo Farias, “*cada obra de arte é um arquipélago porque cada boa obra engendra uma ilha, com topografia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhante a outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece*” (FARIAS, 2002, p. 20). Para perceber a força poética que uma obra de arte oferece, mantendo uma relação íntima entre a obra e nós, há que se inserir a arte na teia de nossos interesses culturais.

Estudos e práticas de registro da esfera urbana associam-se às linguagens e expressões artísticas. Estudo das relações entre arte espaço público e seus registros por meio de grafites, instalações, intervenções urbanas, performances, vídeo, fotografia, instauração, objeto, etc, se tornam importantes instrumentos de reflexão sobre a pandemia, isolamento social e como nos relacionamos esteticamente com essas questões, não só na esfera artística, mas também no âmbito social.

Este exercício investigativo busca assim, a reflexão do contexto social e intervenções urbanas em época de pandemia. As relações que se constroem diariamente na sociedade destinadas ao espaço público (aberto) e os espaços fechados (museus, galerias). Arte criada nas ruas e arte que vai para a rua.

É a possibilidade de abertura do sujeito ao que está diante de si, muitas vezes despercebidos ou ignorados nos desafios da contemporaneidade, mas que em momentos de isolamento pode ser redescoberto, desvelando suas qualidades, numa relação feita de coexistências, implicações, afinidades, divergências e concordâncias. Como evidência

Masini (2012), que esse é um caminho possível para a percepção e compreensão de si e do outro, no emergir da subjetividade, que aqui se faz por imagens, associações, leituras de si e do outro, abrindo caminhos a interpretações e reinterpretações, que parte do sujeito e do mundo à sua volta e suas possíveis e muitas vezes pouco prováveis ressignificações.

A experiência perceptiva (que é corporal) surge da relação dinâmica do corpo com um sistema de forças no mundo e não da associação que vem dos órgãos dos sentidos. Assim, o corpo visto numa totalidade, na sua estrutura de com as coisas ao seu redor – como uma fonte de sentidos. (MASINI, 2002, p. 21).

Leonardo Fibonacci ou Leonardo de Pisa e sua célebre sequência

Autor do livro *Liber Abaci*, o matemático italiano que viveu nos séculos XII e XIII iniciou seus estudos que geraram hoje então conhecida como sequência de Fibonacci, estudando o padrão de uma reprodução de coelhos a partir de um casal de coelho filhote a cada mês, no mês seguinte esse casal já seria um casal adulto, e no mês seguinte esse casal já teria um casal de filhotes, contando por pares, ele chegou em sua célebre e curiosa sequência: 1,1,2,3,5,8,13,21...

Boyer (1996) afirma que *Liber Abaci* não se apresenta com uma leitura muito interessante para o leitor moderno, pois, depois de expor processos usuais algorítmicos ou aritméticos, inclusive a extração de raízes, demora-se em problemas sobre transações comerciais, usando um complicado sistema de frações para calcular câmbios de moedas.

Entretanto, essa obra não só possui esse problema que intrigou matemáticos ao longo dos séculos, mas ganha sua relevância por ser uma importante contribuição na difusão dos algarismos indo-arábicos. “O livro que Fibonacci descreve o novo algarismo é um clássico célebre, completado em 1202, mas tem um título enganador - *Liber Abaci* (ou livro do ábaco)” (BOYER, 1996, p. 173). Leonardo de Pisa, mais conhecido como Fibonacci, embora italiano era filho de um comerciante que tinha negócios no norte da África, estudou com um professor muçulmano e viajou pelo Egito, Síria e Grécia.

Era por natural que Fibonacci conhecesse a fundo os métodos algébricos árabes, inclusive, felizmente, os numerais indo-arábicos e, infelizmente, a forma retórica de expressão. O *Liber Abaci* se inicia com uma ideia que parece quase moderna, mas que era característica da forma de pensar medieval tanto islâmica quanto cristã - que a aritmética e a geometria são interligadas e se auxiliam mutuamente. (BOYER, 1996, p. 173).

Alguns dos problemas desta célebre obra para a história da matemática são tão estimulantes que foram usados por autores posteriores. “Sem dúvida o problema do *Liber Abaci* que mais inspirou futuros matemáticos foi: “*Quantos pares de coelhos serão produzidos num ano, começando com um só par, se em cada mês cada par gera um novo par que se torna produtivo a partir do segundo mês?*” (BOYER, 1996, p. 174).

Esse problema dá origem à sequência de Fibonacci 1,1,2,3,5,8,13,21... Em que cada termo após os dois primeiros é a soma dos dois imediatamente precedentes. Verificou-se que essa sequência tem muitas propriedades belas e significativas. A beleza dessa sequência é que esse padrão pode ser encontrado em muitas partes da natureza, desde o padrão de crescimento das folhas de uma suculenta e das sementes de um girassol até os padrões das colmeias de abelhas, nas órbitas elípticas e nas galáxias.

Leonardo Da Vinci representou essa proporção em sua obra *O homem vitruviano* no corpo humano. A razão desta sequência é o número Phi (ϕ), (figura 1), também conhecida como número de ouro ou razão áurea que se tornou a expressão da beleza. Alguns a denominam como a assinatura de Deus na natureza, por ser uma sequência encontrada nas mais belas representações de perfeição e belezas da criação. E, ao longo da história utilizada como padrão de beleza na arquitetura, na arte e no design.

O curioso desta proporção é que não foi descoberta nem inventada por Fibonacci. O número de ouro, um número irracional, representado pela letra grega Phi, tem o valor aproximadamente de 1,618... “tem seu lugar entre as principais constantes matemáticas, como o e e” (CRILLY, 2017, p. 49). Tem sua descoberta registrada por Euclides há mais de 2300 anos, na Grécia antiga, publicada nos Elementos de Euclides 300 a.C (CRILLY, 2017, p. 50).

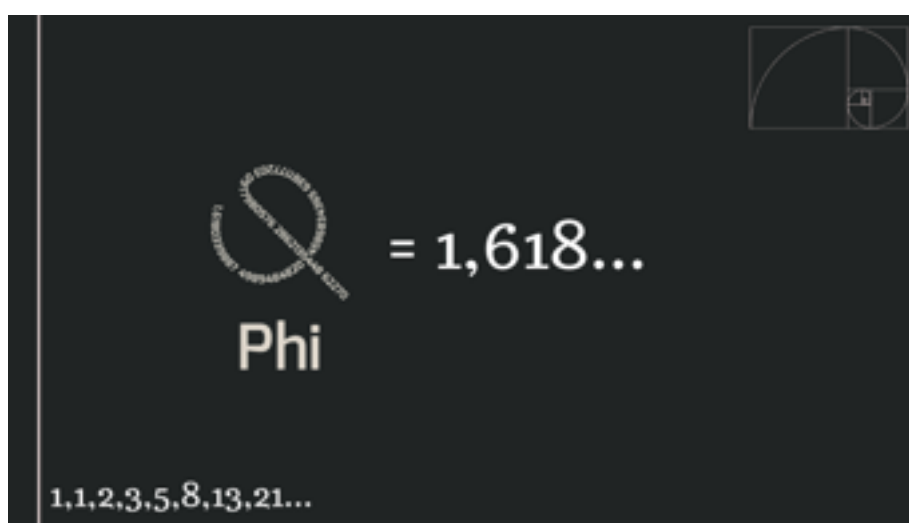


Figura 1: Representação numérica do número irracional phi (ϕ). Disponível em: < <https://pt.sainte-anastasie.org/articulos/cultura/el-nmero-fi-o-paradigma-de-la-armona-la-proporcin-dorada.html>>. Acesso em 25. Abr. 2021

Sensibilização e percepção sobre simetria, padrões e o belo

Compreender a percepção dos estudantes sobre padrões e simetrias constituiu o ponto de partida para sensibilizar o educando a respeito da temática da pesquisa. Para isso quatro imagens que se relacionam por meio das proporções matemáticas e da razão áurea, (figura 2) serviram como provocação junto com a questão: na sua percepção, quais as imagens se relacionam? Santaella (2007, p.56) destaca que a percepção implica um ambiente significativo revelando-se para o percebedor.



Figura 2: Mosaico de imagens. Fonte: própria

Os resultados obtidos a partir da pergunta estão representados na (figura 3). Padrões e simetrias são conceitos que permeiam por várias áreas do conhecimento entre elas a Matemática, Arte e Biologia. Conceitos possivelmente apresentados aos estudantes em algum momento de seus aprendizados. Os percentuais observados nas categorias associativas revelam a capacidade dos educandos de compreender conceitos e de aplicá-los em elementos observados no entorno, podendo caracterizar uma aprendizagem significativa e efetiva.

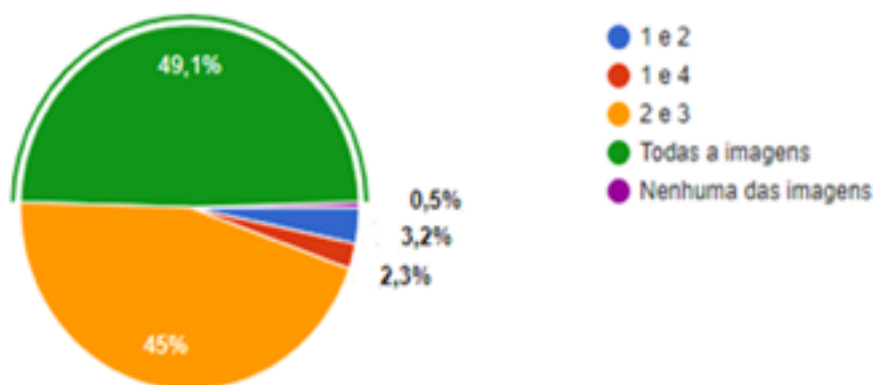


Figura 3: Gráfico obtido a partir de respostas sobre a pergunta: Na sua percepção, quais as imagens se relacionam? Fonte: própria

Na aprendizagem significativa há relação das novas informações aprendidas com conceitos relevantes existentes na mente de quem aprende. Moreira (2010, p.5) ressalta que:

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. (MOREIRA, 2010, p. 5).

Nesses contextos é importante perceber que a leitura dos alunos revelou pontos em comum entre todas as imagens (49,1%), mas em relação aos pares sugeridos, a escolha foi pelas semelhanças entre as imagens 2 e 3, indicando uma percepção visual mais direta.

Como educador, é fundamental considerar que prática docente consiga aliar conteúdos teóricos à leitura de mundo que se faz pelas imagens, possibilitando ao educando o desenvolvimento integral como indivíduo sensível e crítico.

Questões referentes a relações interdisciplinares entre Artes, Biologia e Matemática

A seção aqui proposta foi construída por quatro questões objetivas. A primeira trouxe uma problematização relacionada com a questão da seção anterior e um convite a reflexão a partir de imagens (figura 4) e conceitos teóricos sobre a sequência de Fibonacci associado à ocorrência de padrões na natureza.



Figura 4: Mosaico de imagens. Fonte: própria

As respostas obtidas pela pergunta: Com as informações do texto e das imagens abaixo, você modificaria a resposta da questão anterior? As respostas obtidas aqui revelaram que 68,2% responderam não e 31,8% que sim. É interessante perceber que 31,8% de quem respondeu à pergunta mudariam as suas respostas, já que 51% não relacionam num primeiro momento que todas as imagens apresentadas se relacionam entre si.

A segunda questão trouxe como proposta a análise da influência de padrões matemáticos no conceito do belo na perspectiva da Arte. A presença de padrões e simetrias é observada em vários movimentos e monumentos, por exemplo, na Cúpula da Catedral de Florença, a *Santa Maria Del Fiore*, expoente da arquitetura renascentista. A intenção foi

verificar se os educandos conseguiam fazer essa relação. A resposta à pergunta: Na perspectiva da arte você acredita que padrões matemáticos interferem no conceito de belo? revelou que 35,5% dos educandos responderam não e 64,5% disseram que sim. Apesar desse resultado revelar que parte significativa dos estudantes fazem essa associação é preciso considerar que o conceito de belo pode ser relativo considerando a perspectiva de cada indivíduo.

Para a pergunta: Na perspectiva da Matemática, você acredita que padrões simétricos interferem no conceito de belo? 39% disseram que não e 69,1% disseram que sim. Comparativamente os resultados foram similares entres as duas questões. Talvez pela mesma razão interpretativa do conceito do belo. Sendo necessário maiores investigações.

Uma última questão procurou identificar se os estudantes compreendem a importância da interdisciplinaridade no processo de construção da aprendizagem. Foi perguntado: Na sua percepção, associar Matemática, Artes e Biologia, dentro de um contexto interdisciplinar, contribui para a compreensão de conteúdos desenvolvidos na escola? Os resultados obtidos foram surpreendentes, 91,8% responderam que sim e apenas 8,2% disseram que não. Nesses contextos, observa-se que os educandos compreendem e consideram importante o conceito de interdisciplinaridade dentro do processo de aprendizagem. A fragmentação do conhecimento impede a aprendizagem efetiva. É preciso pensar na complexidade. Morin (2005) considera:

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2000, p. 23).

Percepções em tempos de aprendizagem remota

Em tempos de ensino remoto é extremamente importante compreender as percepções dos estudantes acerca do que estamos vivenciando no momento. Dentro dessa perspectiva, os entrevistados foram convidados a refletir sobre os sentimentos expressos por Arguello (2020) e a imagem denominada -Prision - produzida pelo ilustrador e animador inglês Steve-Cutts (2020), (figura 5). A reflexão foi projetada pela aluna da Pós-Graduação em EAHC da UPM, Leslye Revely, durante as aulas da disciplina: O perceber, ministrada pela prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins, no 2^o semestre de 2020.



Figura 5: Reflexão realizada por Arguello sobre a imagem *Prision* de Steve Cutts. Fonte: <https://padlet.com/miriancelestemartins/xnhfny825r74uqjd>. Acesso em 20 Jul. 2021

Feita a provocação, lançou-se a seguinte pergunta: Você partilha do mesmo sentimento da Leslye? Nessa questão 5,9% responderam que não, 40,9% responderam que sim e 53,2% que partilham parcialmente com os sentimentos de Leslye. Esse momento em particular da história da humanidade tem despertado sentimentos e percepções que em muitos casos são compartilhados, o que talvez explique esse resultado da percepção das pessoas com os objetos à sua volta, nesse caso, os dispositivos eletrônicos evidenciados pela narrativa da imagem. Merleau-Ponty (1999, p.103) ressalta que “*nossa percepção chega a objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter*”.

A imposição da comunicação remota trouxe à tona uma série de problemas acentuados pelas diferenças sociais e acessibilidade a bens e redes de conexão, situação que produz nas pessoas percepções diversas e emergem de múltiplas maneiras. (PALÚ, 2020) chama atenção para o fato de que:

A pandemia revela um cenário de graves problemas sociais que a antecedem e que a partir dela são agravados. Esses atingem principalmente as minorias, as populações menos assistidas pelo Estado neoliberal (PALÚ, 2020, p. 91).

Na sequência, os alunos foram apresentados à obra de Rodrigo Rodrigues, um grafiteiro de São Paulo, que colocou máscaras de plástico e fita crepe em seus grafites espalhados pela cidade. A partir da imagem representada (figura 6) e considerando que a arte reflete o impacto mundial da pandemia, foi pedido que os estudantes escrevessem uma palavra para descrever o tipo de sensação que a leitura da imagem desperta em cada um deles.



Figura 6: Grafite de Rodrigo Rodrigues nas ruas de São Paulo. Fonte: < <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/05> >. Acesso em 20 Maio 2021

As respostas obtidas estão representadas na forma de uma nuvem de palavras, (figura 7). A palavra que mais apareceu foi “tristeza”, seguida de “medo”. Possivelmente, essas respostas estejam associadas às estatísticas referentes ao número de óbitos ocorridos durante a pandemia. A forma de sentir, perceber e enfrentar os desafios impostos nesse momento, despertam sentimentos distintos em cada indivíduo. Para Gibson (1966, p. 126), a forma de percepção do ambiente e seus objetos é orientada para ações sobre eles, emergindo o conceito de *affordance*, que é definido por ele como aquilo que o ambiente ou objeto oportunizam ao indivíduo (ser humano ou animal) como possibilidades de ações.



Figura 7: Nuvem de palavras obtida pela pesquisa. Fonte: própria

Considerações finais

Por fim, a pesquisa colaborativa se materializa como de transcendental importância em contextos interdisciplinares, na escola e fora dela, como momentos de troca e de encontro, momentos de escuta, percepções do outro e para o outro, pois a experiência estética e multidisciplinar ocorre de maneira mais significativa quando existe um estado de abertura e disposição, uma experiência que se faz por conhecimento de aprendizado de práticas e vivências, como salienta Larrosa (2002, p. 21), “*a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.*”

O trabalho interdisciplinar não é uma tarefa simples, e muitas vezes não compreendido por muitos professores. Muito comum encontrarmos nas escolas professores trabalhando um mesmo tema de acordo com a sua área de conhecimento, mas isso nem sempre caracteriza um trabalho interdisciplinar. As percepções desdobradas dessa pesquisa abrem portas para um trabalho interdisciplinar, dentro e fora da escola, que desenvolva a percepção e a aprendizagem significativa.

Significar a aprendizagem torna-se a cada dia mais urgente no contexto educacional atual. Os comentários dos alunos nas respostas à esta pesquisa demonstram como ela despertou reflexões, aprendizado, curiosidade. Áreas do conhecimento que na escola parecem estar distantes, como a Arte, a Biologia e a Matemática, nesta pesquisa não apenas se conectam, mas contextualizam o aprendizado à história, às áreas do conhecimento e ao contexto social a que estamos submetidos.

Assim, as conclusões obtidas a partir desta investigação indicam a possibilidade de um trabalho interdisciplinar e como essa experiência pode desenvolver e direcionar a percepção da aprendizagem dos alunos por meios significativos de aquisição e trocas de conhecimento que aqui percorrem as áreas de Arte, Ciências e Matemática.

Referências

- BOYER, C. B., & Merzbach, U. C. **História da matemática**. São Paulo: Editora Blucher, 1996.
- CRILLY, T. **50 Ideias de Matemática Que Você Precisa Conhecer**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2017.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Percepto, Afecto e Conceito**. In: O que é filosofia? São Paulo: Editora. 34, 1992.
- FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje**. Coleção Folha explica. São Paulo: Publifolha, 2002.
- GIBSON, James. **The senses considered as perceptual systems**. 1. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1966.
- LARROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- LOPES, A. O. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação à didática**. Campinas, Editora Papirus, 1995.
- MASINI, Elsie. F. S. **Perceber: raiz do conhecimento**. São Paulo: Vetor Editora, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizaje significativo crítico**. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, nº 6, pp. 83-101, Madri, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília; UNESCO, 2000.

PALÚ, Janete. **A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira**: reflexões e percepções. in: Palú, Janete, Schütz, Jenerton Arlan e Mayer, Leandro, (Orgs). Desafios da educação em tempos de pandemia. São Paulo: Editora Ilustração. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Editora Paulus, 2007.

FILMES DE ANIMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO SEMIÓTICA

MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

GISLAINE CAROLINE GUEDES (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)²

GLÁUCIA RIBEIRO DOS SANTOS (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)³

ADRIANA ALVES IZAC SANTOS (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)⁴

Alfabetização semiótica: a expansão da escrita

Para compreender que a escrita sofre um processo de expansão é necessário enxergar que esse fato é consequência da maneira como a nossa cultura vem se constituindo. Entendida como grande texto, a cultura é constituída por diversos sistemas semióticos, interconectados, em constante diálogo, num crescente processo de experimentação, transformação e expansão. Logo, cultura é algo vivo: um eterno acontecer. Para o pesquisador Geertz, a cultura é vista como um texto portador de sentidos/ significados que deve ser interpretado. Diz ele:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.15).

É dentro dessa estrutura aberta – grande texto –, tecida pela ação do homem, que a cultura escrita vem assumindo diferentes feições: manuscrita, impressa, eletrônica. Podemos dizer que a cultura escrita está em constante expansão. Entendemos que esta expansão se dá por meio de duas dimensões: a dimensão do “campo de cobertura” e a dimensão do “campo de sentidos”. Geertz define a cultura como uma teia de significados tecida pelo homem. Devemos estender este conceito lembrando que o trabalho de tecelagem é dinâmico; a teia dos sentidos permanece enredando o inaudito, ampliando sua malha, expandindo o que chamamos acima de campo de sentidos. Os sentidos produzidos por esta expansão precisam ser compartilhados para que se forme a teia da cultura. Tomando emprestada a metáfora proposta pelo autor, devemos lembrar que, uma teia é um objeto bidimensional, portanto além da dimensão do campo de sentido que se expande, uma segunda dimensão se faz presente nesta teia: é o que chamamos de campo de cobertura, o responsável pelas dinâmicas de compartilhamento. Para esta tarefa a cultura conta com os meios e suportes que juntos viabilizam o estabelecimento do campo de cobertura. A dinâmica destas duas dimensões determina a forma como a cultura se

¹ Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. mfrda@uol.com.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. gcarolineguedes@hotmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. glau_cia.r@hotmail.com

⁴ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). São Paulo, Brasil. dri_izac@hotmail.com

expandiu desde sua origem até a atualidade.

Nota-se que a expansão da escrita pela dimensão do campo de cobertura, – a escrita tipográfica, a eletrônica – tem sido, nos últimos tempos, muito maior do que a expansão por campo de sentido: a escrita está espalhada em muitos suportes e sendo divulgada para diferentes lugares, mesmo que não tenhamos condições de atribuir a ela sentidos mais consistentes; desconhecemos como ela vem-se organizando, estruturando-se. Ainda, exemplificando, podemos perceber a escrita em expansão quando ela se dissipa nos aparelhos (televisão, Internet etc.) que permitiram sua disseminação. Como sabemos, a velocidade dos deslocamentos é avassaladora. Logo, se pretendemos ter alguma influência sobre nossa próxima escala, é bom avançarmos no campo dos sentidos.

Já a expansão no campo do sentido correria tanto no momento da interpretação daquilo que se comunica/divulga, quanto no processo de emissão do que se pretende comunicar. Assim, a expansão por sentido pode ser definida como o próprio ato de comunicação. É importante que se diga que comunicação deve ser entendida como um processo no qual as pessoas almejam a construção de significados partilhados; não é apenas transmissão de informação, mas um processo de interpretação.

Essas duas dimensões – sentido e cobertura – vêm apresentando um crescimento desproporcional, ou seja, a expansão por sentidos não consegue acompanhar a expansão por cobertura.

Irene Machado (1996), ao discutir a expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras, já apontava a necessidade de se repensar o conceito de alfabetização, considerando o desenvolvimento da escrita eletrônica. Parece-me que a pesquisadora já estava atenta ao avanço de cobertura que as tecnologias propiciavam e, com isso, à importância de ampliarmos nossa competência textual: campo de sentidos.

Para Machado, a criança, antes de ir para escola, já presenciou na rua ou na televisão “palavras em movimento, progredindo em diversas e com diversos infinitos padrões gráficos; palavras e frases, textos em expansão”. Logo, o processo de alfabetização “não é mera sopa de letrinhas, mas assimilação e desenvolvimento de competências textuais” (1996, p.52). O desenvolvimento de competências para a construção de significados/sentidos partilhados pressupõe o desenvolvimento da capacidade metalinguística da produção da linguagem, ou seja, a percepção das possíveis traduções entre os sistemas semióticos. Quando os sistemas entram em conexão, eles não se anulam, mas se reelaboram, se expandem: coevoluem.

O entendimento da dinâmica cultural pressupõe o conhecimento dessas conexões, traduções, enfim, do processo de experimentação. É por meio dessa competência/conhecimento textual – alfabetização semiótica - que iremos avançar no campo dos sentidos.

Um dos pontos importantes na compreensão do conceito de alfabetização semiótica é entender o processo de culturalização. Como se viu, a cultura vem sofrendo modificações provenientes de processos sígnicos. Logo, é necessário compreender “o mundo como linguagem, que se manifesta em variadas formas de comunicação e em domínios igualmente diversificados” (Machado, 2003b: 26).

Na cultura, interagem diferentes sistemas de signos (literatura, religião, mito e folclore, cinema, etc.) que estão conjugados numa determinada hierarquia: um texto. Não

seria uma acumulação desordenada de pequenos textos, mas, sim, um organismo complexo em que os códigos se encontram hierarquicamente organizados. Som, imagem, movimento, textura, cheiro, paladar não são meras extensões dos órgãos dos sentidos. São:

Elementos complexos resultantes de um processo semiótico, resultam da ação produtora de transformação de signos (...) os textos audiovisuais são exemplares nesse sentido, uma vez que seus exemplares são sistemas semióticos (MACHADO, 2003b:156).

Todo o texto da cultura é codificado por dois sistemas diferentes, pelo menos. Machado lembra que “os sistemas culturais são textos não porque se reduzem à língua, mas porque sua estruturalidade procede da modelização a partir da língua natural” (2003, p.39).

A língua natural é um sistema modelizante primário. A partir dela, é possível entender outros sistemas da cultura: os sistemas modelizantes secundários. Logo, modelizar é construir sistemas de signos a partir de um modelo da língua natural. “Contudo, cada sistema desenvolve uma forma peculiar de linguagem e, no processo de descodificação do sistema modelizante não se volta para o modelo da língua, mas para o sistema que a partir dela foi construído” (Machado, 2003b: 50).

Nesse sentido, não podemos conceber os sistemas de cultura como isolados, independentes, acabados. Um texto da cultura só pode existir na sua relação com outros textos; um depende do outro para a sua organização. Alfabetização semiótica passa pelo entendimento dessa dinâmica, ou seja, de como os códigos estão conectados, enredados.

Parece-nos que, ainda, não temos uma conclusão única do que é ser alfabetizado hoje. No entanto, alguns aspectos que fazem parte desse processo merecem ser lembrados:

- Conscientização de que a escrita é um sistema em expansão;
- Identificação dos sistemas semióticos que compõem o texto cultural;
- Reconhecimento das diferenças entre códigos – distinção de linguagens;
- Produção de textos verbais e audiovisuais;
- Conhecimentos das máquinas que produzem textos audiovisuais: como funcionam e como organizam seus códigos;
- Reconhecimento de que esse processo exige aprendizagem sistematizada – alguém tem que ensinar;
- Percepção da cultura como um grande texto, tecido pelos sistemas semióticos, e que a escrita alfabética é apenas um desses sistemas;
- Percepção de que os sistemas semióticos que compõem a nossa cultura estão conectados, enredados;
- Percepção de que a oralidade, a escrita impressa e a escrita eletrônica não são momentos distintos de um processo em evolução, ou seja, os nossos sistemas de representação sofreram e sofrem transformações, eles coevoluem.

Na sequência, apresentamos, resumidamente, um exemplo de uma experiência ocorrida em uma escola pública do Município de São Paulo, na qual foi implantado um projeto que visava integrar uma nova linguagem à sala de aula (cinema de animação).

Uma experiência de alfabetização semiótica: a construção de filmes de animação

Nessa experiência foram desenvolvidas três oficinas com os alunos do Ensino Fundamental.

A oficina seguiu o seguinte cronograma:

Módulo I: Apresentação e explicação de conceitos da técnica de animação, utilizando brinquedos ópticos. Exibição comentada de filmes de animação (história do cinema, biografia do Walt Disney, coletâneas de animação, Anima mundi II, “Fuga das Galinhas”).

Módulo II: Escolha de um tema, divisão de grupos e elaboração de roteiro. Modelagens de personagens e cenário. Gravação do filme em *stop motion* utilizando câmera de vídeo do produtor.

Módulo III: Dublagem e edição utilizando equipamento do produtor. Exibição do projeto final.

Os alunos, na sua maioria, demonstraram por escrito que apreciaram o trabalho realizado. Parece-me que o fato de terem produzido um texto audiovisual – filme de animação – foi bastante gratificante. Por mais que as tecnologias façam parte do nosso dia a dia, ainda são poucas as possibilidades que temos de usufruí-las. Provavelmente, a sensação de produzir um texto audiovisual é parecida com a que tivemos quando começamos a escrever: o poder de transmitir uma ideia por meio de uma determinada linguagem.

Além disso, a maioria também expressou que gosta de cinema e de assistir a filmes de vídeo. Isso demonstra interesse pelas imagens fornecidas pelos aparelhos filmográficos. As escritas contemporâneas na escola – cinema, vídeo e televisão – geralmente são utilizadas como um recurso para ilustrar algum conteúdo. Isso significa, a meu ver, que ainda estamos distantes de um trabalho que considera essas imagens como possíveis de serem produzidas em sala de aula. Reforçando essas ideias:

Ao sairmos de um cinema, deslumbrados e desejosos também de filmar, deparamo-nos com impossibilidades técnicas e materiais, como o alto custo e a necessidade de uma equipe. Enfim, as artes em imagens-sons nos distanciam do saber-fazer, colocam-nos no saber-ver-entender passivo e também nos remetem ao saber-pensar ativo (Almeida, 2001: p.15).

Logo, quando se tem a possibilidade de sair da posição de espectador e assumir a função de produtor, desafios surgem e obstáculos precisam ser superados; a oficina possibilitou isso. Há que se mencionar o fato de que muitos alunos apontaram a confecção dos personagens como a tarefa considerada a mais difícil. Ao proceder a uma análise mais acurada e somando a ela informações advindas de conversas informais e observações, pudemos perceber que estavam se referindo a uma atividade trabalhosa em vez de difícil.

Os alunos fizeram essa etapa – confecção dos personagens – sozinhos. Já a filmagem e a edição de som contaram com a colaboração dos coordenadores. Foram eles que assumiram os aparelhos e apenas mostraram como funcionam. Foram poucas, as vezes,

em que os alunos puderam manuseá-los. Suponho que esse fato fez com que os alunos não percebessem a complexidade dessas etapas. A percepção dos entraves só é possível quando enfrentamos o problema. É por meio do fazer que aprendemos e nos conscientizamos de que temos mais a aprender. O fato de os alunos colocarem “a mão na massa” fez com que eles percebessem que algumas etapas na elaboração dos seus textos audiovisuais precisavam ser retomadas.

Quanto a esses dados, são necessárias algumas observações. Pareceu-nos significativo o fato de os alunos afirmarem que as etapas de filmagem e edição de som terem sido os momentos, na elaboração dos filmes de animação, que deveriam ser retomados. Saber usar os aparelhos – filmadora e computador – são ações necessárias de serem apreendidas por quem deseja produzir textos audiovisuais (filmes de animação).

Os alunos têm consciência disso e, inclusive, lembraram que essas ações precisavam ser revistas. Isso nos faz supor que, mesmo quando as escolas possuem tais aparelhos, muitos professores e alunos não sabem como utilizá-los. Como os aparelhos funcionam e como eles produzem escritas contemporâneas são conteúdos desconhecidos pelos professores.

Considerando os textos de Flusser (1983, 2002), isso nos faz supor que ainda temos que branquear tais máquinas. Parece-nos também que a preocupação maior dos alunos é mais com o “modo de usar” os aparelhos do que com o entendimento de como os aparelhos estão programados para produzir os textos audiovisuais, ou seja, como os aparelhos transcodificam sintomas em imagens em função de textos, como devoram história e vomitam pós-história. Segundo o autor: “Quem vê imput e output vê o canal e não o processo codificador que se passa no interior da caixa preta. Toda crítica da imagem técnica deve visar ao branqueamento dessa caixa” (2002, p. 15).

Porém, apesar de as preocupações dos alunos, durante a oficina, não estarem focadas no branqueamento da caixa, consideramos que o fato de eles desejarem se aproximar dos aparelhos seja o início desse processo.

De maneira geral, os alunos gostaram muito das oficinas e demonstraram interesse em se aprofundar na produção de textos audiovisuais. Alguns reclamaram que não foi explicado como são usados os aparelhos – câmera e computador. Essa inabilidade foi apontada como impedimento para fazerem filmes sozinhos.

Apesar de o trabalho realizado pelos coordenadores ter deixado algumas lacunas, parece-nos que a oficina contribuiu para ampliar a compreensão do como se produzem textos audiovisuais e, por sua vez, de como as imagens podem ser lidas. Poderíamos dizer que as atividades realizadas nas oficinas contribuíram para o processo de alfabetização semiótica: trabalhou-se a escrita por meio do roteiro, transformou-se o roteiro em imagens, buscou-se dar som às imagens, enfim, um grande texto foi construído a partir de diferentes sistemas de signos.

As atividades propiciadas nas oficinas ficaram mais direcionadas para o como fazer filmes. Logo, um dos aspectos que não foi contemplado na oficina foi o fato de os participantes não terem atividades direcionadas para a análise (leitura) de filmes de animação. É claro que o coordenador, em alguns momentos, discutiu elementos da linguagem cinematográfica por meio de cenas previamente selecionadas e, apesar de pouco explorada, essa atividade colaborou na realização das produções feitas na oficina.

Seria importante que, durante as oficinas, atividades relacionadas com a leitura de imagens fílmicas fossem intensificadas. Como se sabe, o olhar do espectador nunca é neutro; ele sempre atribui sentidos e significados ao que vê e, muitas vezes, não coincide com as intenções do realizador do filme. Trabalhar esse olhar é também ampliar o campo dos sentidos. Assim, produzir filmes de animação é também ampliar as possibilidades de leitura fílmica. Apesar de competências distintas – o fazer e o ler – estão interligadas e influenciam-se mutuamente.

Muitos dos aspectos apontados estão relacionados com o uso de máquinas, ou seja, é necessário saber como estão programadas. Logo, o que se propõe, como seqüência das oficinas, é que se trabalhe mais no sentido de se “branquear” as máquinas: entender o seu funcionamento.

Avançar no campo dos sentidos por meio do processo de alfabetização semiótica é, então, investir na compreensão de como os códigos, ou seja, determinados sistemas de representação se transformam em outros. É perceber que os textos contemporâneos são produzidos com máquinas, são consequências de mediações e que as escolhas são intencionais. Branquear a máquina, no sentido defendido por Flusser (2002), significa entender como ela está programada; é perceber que os programas inseridos, na sua estrutura, têm limitações; enfim, é aprender a jogar contra ela.

Essas são algumas sugestões para a seqüência do trabalho realizado nas oficinas. O que foi feito e o que poderia ser feito são ações que colaboram para o processo de alfabetização semiótica. O grande desafio é como articular essas ações no contexto dos cursos de formação de professores.

Referencias

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons – A nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- D’ELIA, Céu. **Animação, técnica e expressão**. In: Lições com cinema. Cristina Bruzzo (org.). São Paulo: FDE, v. 04, 1996.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FLUSSER, V. **Pós-história Vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- _____. **Filosofia da caixa preta – Ensaio para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora. S.A, 1898.
- MACHADO, Arlindo. **Atualidade do pensamento de Flusser**. In: Vilém Flusser no Brasil. (Gustavo Bernardo e Ricardo Mendes, org.). Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 1999.
- _____. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 2002.
- MACHADO, Irene A. **O romance e a prosificação da cultura**. O romance e a voz. A prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

_____. **A língua entre as linguagens: Expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras.** In: Anais do XI Encontro Nacional de professores de português das ETF's, EAF's e CEFET's. Natal: MEC, 1996.

_____. **Texto & Gêneros: Fronteiras.** In: Espaços da linguagem. São Paulo: Editora Humanitas, 1999.

_____. **Gêneros no contexto digital.** In: Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo. Lucia Leão (org). São Paulo: Fapesp – Iluminuras, 2002a.

_____. **Semiótica como teoria da comunicação.** In: Tensões e objetos da pesquisa em comunicação. Maria Helena Weber (org.): Porto Alegre: Sulinas, 2002b.

_____. **As mídias e seus precursores: emergência das mediações como campo de idéias científicas.** Significação. São Paulo: Anablume, 2003a.

_____. **Escola de semiótica - A experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003b.

_____. **Inf jornalismo: uma mídia expandida.** In: Revista Fronteiras. Estudos Midiáticos, Jun. 2003c.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação.** In: Questões de linguagem. São Paulo: Ed. Contexto, 1991.

UMA CARTOGRAFIA DO ADOLESCENTE ATRAVÉS DE SUA REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA BRASILEIRA

JORGE LUIZ TRAVASSOS CAMPOS (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

Um dos conteúdos apresentados aos estudantes na disciplina de geografia, no ensino regular, é a cartografia como ferramenta de representação do espaço geográfico. São camadas de conceitos desveladas, passando pela história da cartografia até chegarmos às atuais formas de representações do espaço. Assim como a cartografia se ocupa da representação do espaço, buscamos, aqui, propor um desvelamento da imagem dos adolescentes ao longo da história, além de identificar relações com formas de representação dessa faixa etária, na literatura brasileira do século XIX e XX.

Para além do registro de características peculiares à adolescência que faremos amparados por autores da psicologia da educação como Wallon e Vygostsky, pretendemos, também, buscar descrever que vínculo os jovens estabelecem com a escola. É um lugar – aqui outro conceito emprestado da geografia – onde, também, os adolescentes desenvolvem suas relações e constroem suas identidades entre seus pares e tomam contato com novas relações de autoridade fora do núcleo familiar. Além disso, esse também é um espaço que tem como finalidade a construção da formação intelectual. Partimos desse ponto para, enfim, defendermos um tipo de escola que ofereça aos jovens a real possibilidade do desenvolvimento concreto de suas funções cognitivas.

O que significa ser adolescente? Trata-se somente de uma questão etária e cronológica? O jovem hoje é muito diferente daquele dos tempos idos? As mudanças em diversos âmbitos na sociedade brasileira alteraram os jovens em que sentido? Como a literatura brasileira construiu uma representação de adolescentes em outros tempos e, de que forma, um cotejo com o contexto atual pode nos revelar o retrato dessa subjetividade? São questões abertas como essas que motivaram o interesse pela discussão aqui apresentada.

A partir da psicologia da educação, nosso principal intuito é apresentar um retrato da adolescência e suas relações com o ambiente escolar, tendo como base a representação de personagens juvenis e espaços acadêmicos nas obras *Memórias de um Sargento de Milícias* (2004), *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2005), *Dom Casmurro* (2002) e *Capitães da Areia* (1993).

Ao lançarmos o olhar para os adolescentes que hoje ocupam os bancos escolares, nos questionamos e buscamos mapear, através de entrevista², quais histórias estão sendo escritas pelos jovens de nosso tempo; que percepção possuem do espaço acadêmico e, principalmente, qual escola queremos oferecer para nossos jovens?

Através da análise da proposta de currículo escolar elaborada por Michael Young

¹ Professor de Geografia do ensino fundamental e médio; Mestre pelo programa de educação, arte e história da cultura da UPM.

² Pesquisa de mestrado realizada pelo autor intitulada “A percepção de alguns jovens do papel da educação escolar em sua formação e sua perspectiva de contribuição para a sociedade”, realizado pelo autor, que entrevistou 56 adolescentes entre 13 e 17 anos.

(2011), buscamos compreender formas de estimular os jovens a acessarem um conhecimento escolar que seja, de fato, significativo. Traçamos um caminho da bibliografia especializada às entrevistas³, passando pela experiência em sala de aula, na tentativa de configurar as impressões desses jovens sobre a escola e suas perspectivas quanto ao futuro, sempre relacionado àquilo que esse ambiente - lugar onde passam a maior parte de seu tempo – lhes propõem, cartografando os adolescentes do passado (a partir da literatura), compreendendo as relações dos jovens com o presente (a partir do retrato das entrevistas) e suas perspectivas de futuro.

Uma cartografia da adolescência

A obra *Memórias de um sargento de milícias* (2004) foi publicada, pela primeira vez, em folhetim em 1853 no jornal *Correio Mercantil*, durante o período do Segundo Reinado. O livro se configura como um romance de costumes sobre a cidade do Rio de Janeiro, no período joanino, tendo como protagonista Leonardo, filho de portugueses recém- desembarcados no Brasil e que vivem uma crise conjugal. Em meio à separação de seus pais, sua mãe retorna para Portugal com um novo amor e seu pai, abatido pela tristeza da desilusão amorosa, abandona o filho aos cuidados de um barbeiro solteirão, que era seu vizinho e padrinho. Seu cuidador, que generosamente o adota, é o único que verdadeiramente parece lhe nutrir verdadeiro amor, ao lado de sua madrinha carola que o acompanha a certa distância.

Quando ainda criança, Leonardo aprontava diversas peripécias, de fazer corar qualquer pai ou mãe mesmo em 2021. Quando aos nove anos

“divertia-se em fazer caretas aos fregueses quando estes estavam se barbeando. Uns enfiavam-se, outros riam sem querer; do que resultava que saíam muitas vezes com a cara cortada, com grande prazer do menino e descrédito do padrinho. Outras vezes escondia em algum canto a mais afiada navalha do padrinho, e o freguês levava por muito tempo com a cara cheia de sabão, mordendo-se de impaciência enquanto este procurava; ele ria-se furtiva e malignamente. Não parava em casa coisa alguma por muito tempo inteira; fazia andar tudo numa poeira; pelos quintais atirava pedra aos telhados dos vizinhos; sentados à porta da rua, entendia com quem passava e com quem estava pelas janelas, de maneira que ninguém por ali gostava dele.” (ALMEIDA, 2004. p.26)

A trama se desenvolve durante toda a adolescência de nosso protagonista, nas inúmeras tentativas de seu padrinho em oferecer-lhe um encaminhamento em sua vida profissional. Tenta com que ele se torne padre, projetando o dia em que ele viraria papa ou que vá para Coimbra, estudar na metrópole e se torne meirinho imperial. Todas tentativas são frustradas pela displicência de Leonardo, que se envolve em inúmeras confusões ao longo das páginas do livro, passando pela tentativa de um casamento arranjado, que a princípio também não acontece, pela imprevidência do personagem.

O caráter de Leonardo, em todo tempo, é bastante questionável nas diversas situações apresentadas, embora sempre seja cercado de uma justificativa. Um exemplo é o momento em que imputa falso crime, com a ajuda de sua madrinha, ao seu rival para a conquista de Luisinha ou o momento em que se aproveita de Vidinha para conseguir

³ Referência a mesma pesquisa elaborada pelo autor.

uma morada quando foge após uma briga com seu pai. Essas histórias nos mostram o período de sua adolescência que culminará em uma trama de tráfico de influências com ele se tornando um agente de segurança (granadeiro) no início de sua vida adulta, entre outros arranjos que demonstram uma sociedade pautada em jogos de interesses, politicações e favorecimentos ilícitos.

Aquela que talvez seja a maior obra da literatura, do maior escritor do Brasil, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (2005), revela um narrador em primeira pessoa, homônimo ao título, que resolve escrever suas memórias para se distrair do tédio da eternidade. Ao revisitar sua vida, Brás dedica alguns capítulos ao período final de sua infância e adolescência (juventude), período que é escopo desse trabalho.

O livro, que tem sua primeira edição em 1881, é uma forte crítica à burguesia nacional, se é que podemos assim nos referir à elite de um país agrário, e nos mostra o comportamento de um protagonista, de caráter bastante duvidoso, mas que se apresenta como um virtuoso que culpa o mundo por suas mazelas. Filho de uma família herdeira desde o período colonial, tem orgulho de seu sobrenome e de sua ascendência, incluindo seus padrinhos, aos quais se referia como “excelentíssimo senhor” e “excelentíssima senhora”.

Ainda na infância, destaca que “merecera [ele] a alcunha de ‘menino diabo’; e verdadeiramente não era outra coisa; fui um dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso”.⁴ As perversidades que nos são apresentadas com os escravos de casa, quando ele descreve que “quebrou a cabeça de uma escrava, que me negara uma colher de doce de coco”,⁵ ou ainda quando fazia um dos escravos da casa como cavalo, dispensando a esse o mesmo tratamento oferecido ao animal, nos revelam o comportamento do protagonista na infância. Tal comportamento perverso era, ainda, reforçado pelo seu pai, o que fica claro no momento em que diz: “mas entre a manhã e a noite fazia uma grande maldade, e meu pai, passado o alvoroço, dava-me pancadinhas na cara, e exclamava a rir: Ah! brejeiro! ah! brejeiro!”.⁶

Em um momento da história do Brasil onde mais de 85% da população era analfabeta, dada sua condição social, Brás teve a possibilidade de ir “a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos”.⁷ O demonstrado desprezo com relação a seu entorno e suas relações sociais não era o mesmo na descrição de seus próprios atributos já aos dezessete anos.

Os olhos, vivos e resolutos, eram minha feição verdadeiramente máscula. Como ostentasse certa arrogância, não se distinguia bem se era uma criança com fumos de homem, se um homem com ares de menino. Ao cabo, era um lindo garção, lindo e audaz, que entrava na vida de botas e esporas, chicote na mão e sangue nas veias, cavalgando um corcel nervoso, rijo, veloz, como o corcel das antigas baladas, que o romantismo foi buscar no castelo medieval, para dar com eles nas ruas do nosso século. (ASSIS, 2005. p. 58)

⁴ ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção Nossa Literatura – ePUB). p. 45.

⁵ *Ibid.*, p. 45.

⁶ *Ibid.*, p. 55.

⁷ *Ibid.*, p. 55.

A descrição de um amor fugaz de juventude vivido por quinze meses com Marcela; seu comportamento hedonista em relação a diversos aspectos da vida; a certeza da eternidade de um romance cheio de paixão efêmera, que dura até ir-se à Europa para estudar como fazem seus pares de classe no período, revelam o retrato que buscamos mapear dessa faixa etária, nesse caso, permeada pelos privilégios da classe. A viagem, a distância, as descobertas encobrem o esforço de tentar levar sua amada consigo durante sua jornada. Diante de tantas possibilidades que lhe foram oferecidas durante a vida, a excitação e o desprezo, a falta de uma pulsão de vida e paixão avassaladora tomam o protagonista no período que corresponde a sua adolescência.

Já em *Dom Casmurro* (2002), muito popular ainda nos dias atuais, publicado na virada do século XIX para o XX, temos um contexto de Brasil república, período de grande efervescência cultural e mudanças socioeconômicas no país, além de descobertas tecnológicas, em meados da *Belle Époque*. O romance machadiano nos conta a história de Bentinho, que recebe ainda na infância o apelido que dá título à obra, também membro de uma família de posses no Rio de Janeiro, em fins do século XIX. O romance nos conta, além da vida e ressentimentos do protagonista, sua relação com Capitu, filha de seus vizinhos, que ficou eternizada como a menina de “olhos oblíquos e dissimulados”. Ambos bastante jovens na descrição do autor ainda no início do livro, “Bentinho mal tem quinze anos. Capitu fez quatorze a semana passada”.⁸

A família do narrador desejava vê-lo padre, que no período era grande honraria. No entanto, tomado pelo desejo, paixão e juventude, não pensava em viver longe de sua amada, mesmo com toda desconfiança que sentia, que melhor se pode traduzir em uma enorme insegurança do protagonista. Mimado por sua família, em especial sua mãe, a quem não queria desapontar de forma alguma no intuito de fazê-lo membro do clero, Bento Santiago segue para estudar no seminário; não deixa de ver Capitu e tem sua compulsão e paranoia em relação a ela, aumentadas conforme amadurece. É interessante observar que todo o desenrolar das relações se desenvolve durante a adolescência dos principais personagens, e, ainda assim, o livro é discutido como grande obra dos temas da alma, causando identificação em todas as idades ainda hoje.

As emoções dos primeiros encontros amorosos, o namoro às escondidas, a dúvida entre atender o desejo de sua mãe ou seguir seus próprios instintos e o sofrimento provocado pelo ciúme, até mesmo com relação a seu melhor amigo, são acompanhados sem que o leitor menos atento perceba que se trata de um amor da juventude, que só não é efêmero pela obsessão de Bentinho pelo objeto de seu desejo. Essa incontinência de sentimentos provoca um ressentimento e uma lamúria que este carrega consigo até o fim de sua vida.

O período entre guerras e a ascensão da ditadura Vargas, que ficou conhecida como o Estado Novo, são o pano de fundo para o romance de Jorge Amado (1993), onde a imensa maioria dos personagens são adolescente, incluído aqui seus protagonistas, grupo que dá título a obra, *Capitães da Areia*. Notícias de jornal, reportando assaltos atribuídos a um grupo de menores entre 8 e 16 anos, apelos da classe média por mais segurança às

⁸ Id., **Dom Casmurro**. São Paulo: Paulus, 2002. (Coleção Nossa Literatura – ePUB). p. 14

autoridades, carta de uma mãe e de um padre intervindo pelos infratores e denunciando os maus tratos sofridos pelos jovens em um reformatório local; e, uma carta do diretor do reformatório, defendendo a si e sua instituição das acusações abrem a obra. Os crimes são atribuídos ao grupo de adolescentes. O protagonista, Pedro Bala, com dezesseis anos, é o líder do grupo que se organizam em um trapiche abandonado no cais do porto da Baía de Todos os Santos em Salvador. Para sobreviver vivem do cometimento de crimes na região portuária e central da cidade.

A miséria, a carência de afetos dos que fazem parte do grupo, flertando entre necessidades infantis e desejos de adultos, compõem a narrativa que se aprofunda nas aventuras e nas intimidades dos personagens. Apenas uma mãe-de-santo, Don'Aninha, e um padre, José Pedro, são detentores da confiança do grupo e nos momentos dos maiores apuros, eram a eles a quem recorriam para solucionar suas desventuras. Os romances e aventuras sexuais dos jovens são descritos com a semelhança a qualquer adolescente dos tempos atuais. A violência policial e das instituições, seja o reformatório ou a cadeia, que se pretendiam como corretivas do comportamento daqueles jovens, se apresentam em sua face mais perversa, mostrando total desprezo por aqueles a quem deveriam ajudar.

Tinham apenas cada um a sua fé e uns aos outros,
Eles furtavam, brigavam nas ruas, xingavam nomes, derrubavam negrinhas no areal, por vezes feriam com navalhas ou punhal homens e polícias. Mas, no entanto, eram bons, uns eram amigos dos outros. Se faziam tudo aquilo é que não tinham casa, nem pai, nem mãe, a vida deles era uma vida sem ter comida certa e dormindo num casarão quase sem teto. Se não fizessem tudo aquilo morreriam de fome, porque eram raras as casas que davam de comer a um, de vestir a outro. E nem toda a cidade poderia dar a todos. (AMADO, 1993. p. 152)

As obras guardam entre si, descrições dos adolescentes que são percebidas quando analisamos a teoria walloniana, nela a adolescência é o último estágio do desenvolvimento para a vida adulta. É o estágio da puberdade, onde surgem os questionamentos abstratos e o confronto aos valores daqueles com quem ele convive, apoiado por e em seus pares, busca uma identidade autônoma a partir da exploração de si mesmo. O corpo passa por modificações hormonais com implicações em todas as dimensões sejam elas cognitivas, motoras ou afetivas e passa a se expressar com todo o seu corpo, o exagero gestual reflete a falta de habilidade de lidar com as transformações que vivencia. A intensidade mostra grande agudeza na vida afetiva, por meio de risadas, brincadeiras, muita movimentação e conversas em alto volume denotam satisfação de determinadas atividades. Desejos vagos e poderosos, necessidades ainda não compreendidas e novas tomam a personalidade do adolescente.

Os limites entre a imaginação e o real são frágeis e por vezes se turvam, tornando o desconhecido sempre mais atrativo que a realidade. Uma contradição de sentimentos e sensações se manifestam, como o desejo de atrair as atenções ao mesmo tempo de uma timidez ou vergonha. Reações intempestivas ocorrem, bastando uma palavra ou insinuação, para que haja uma perturbação em seu comportamento. A necessidade de aceitação por seus pares, em particular aqueles com que possuem afinidades mais estreitas, são concomitantes a necessidade de transpor o cotidiano e surpreender, aventurarem-se e tornarem-se independentes. Essa busca por aventuras se espraia na vida real, com ações

que podem ser positivas ou deletérias na medida que perpassam as opções sociais e morais vigentes. Paralelamente, as fantasias de seu interior e sentimentalidades são confiadas aos amigos, cada vez mais íntimos, em diários e anotações, porém, essas não atingem com a mesma intensidade a todos os jovens.

É uma fase de grande suscetibilidade às influências do meio, no entanto, Wallon (1975) destaca que existe uma diferença do gênero de influência entre as classes sociais. Onde “o filho da burguesia, sobretudo a burguesia de outrora, daquela que estava ainda em seu conjunto quase certa de seus recursos (meios de subsistência), estava numa dependência muito mais prolongada em relação a família”.⁹

Os grupos formados pelos adolescentes são diversas vezes percebidos como se tivessem sido concebidos para constranger as normas consagradas, fugir da realidade e até mesmo para confrontar os adultos, contudo é plenamente possível que os grupos possam ter práticas sociais saudáveis e responsáveis. Os questionamentos não são direcionados especificamente aos adultos, mas ao controle e a ordem vigentes, em especial dos pais e da família, no entanto, as contradições de seus sentimentos personalizam essa oposição aos adultos de seu meio. Da mesma maneira que almejam se tornar independentes, necessitam da orientação dos adultos para orientação de suas escolhas, em uma disputa de espaços e interferências necessária para sua formação. É o momento em que a oposição aos adultos se fará com fortes argumentos intelectuais e exigências racionais de reciprocidade relacionadas ao respeito, direitos, igualdade de direitos. Nessa dinâmica os limites devem ser estabelecidos de forma clara e com a participação ativa na elaboração das regras e sanções, para aquisição de sua autonomia que será estimulada através da escuta, atenção e valorização a ele dispensado.

A relação com seus pares se mostra como central em seus interesses, além dos questionamentos mais abstratos sobre as origens das pessoas, da humanidade e do mundo.

É a idade das reflexões sobre o ser e o não-ser, sobre a íntima ambivalência da vida e do nada, do amor e da morte. Pela primeira vez a pessoa se concebe concentrada sobre si mesma, não somente entre os outros, mas também no tempo. (WALLON, 1985 apud DÉR, 2012. p. 59)

É a interação com outros jovens uma condição fundamental para a formação de sua individualidade, através da identificação e diferenciação, da ordenação de comportamentos, escolhas de pontos de referência que surgirá a sua própria personalidade. A tomada de consciência das infinitas possibilidades que a vida e o mundo oferecem, cercadas pelas limitações da realidade, são descobertas e exploradas na adolescência. Ele torna-se apto a ingressar no mundo das leis e convenções sociais, que por vezes deseja romper, por não encontrar respostas no mundo das experiências. É partir das interações com o outro, através do confronto com o outro e com o mundo, que se forma o indivíduo.

Esse momento da vida em que há a transição para adulta, onde temos o primeiro contato com a pessoa que nos tornamos, com as primeiras experiências e sentimentalidades, é de forma poética retratada por Chico Buarque de Holanda nos seguintes versos:

⁹ WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975. p. 220.

*A gente faz hora, faz fila na vila do meio-dia
 Pra ver Maria
 A gente almoça e só se coça e se roça e só se vicia
 A porta dela não tem tramela
 A janela é sem gelosia
 Nem desconfia
 Ai, a primeira festa, a primeira fresta, o primeiro amor
 Na hora certa, a casa aberta, o pijama aberto, a família
 A armadilha
 A mesa posta de peixe, deixe um cheirinho da sua filha
 Ela vive parada no sucesso do rádio de pilha
 Que maravilha
 Ai, o primeiro copo, o primeiro corpo, o primeiro amor
 Vê passar ela, como dança, balança, avança e recua
 A gente sua
 A roupa suja da cuja se lava no meio da rua
 Despudorada, dada, à danada agrada andar seminua
 E continua
 Ai, a primeira dama, o primeiro drama, o primeiro amor
 Carlos amava Dora que amava Lia que amava Léa que amava Paulo
 Que amava Juca que amava Dora que amava
 Carlos amava Dora que amava Rita que amava Dito
 Que amava Rita que amava Dito que amava Rita que amava
 Carlos amava Dora que amava Pedro que amava tanto que amava
 A filha que amava Carlos que amava Dora
 Que amava toda a quadrilha*

É um momento de descoberta, onde as dúvidas e as preocupações abstratas são motivadoras para a descoberta científica e metafísica das causas de suas inquietações. “Com a puberdade e seus instintos de absorção, de perpetuidade, de reprodução, a noção de lei se torna acessível à mente”.¹⁰ Nesse momento que se possibilita a aquisição de conhecimentos mais abstratos, que somente se dará com o esforço individual em uma relação afetiva com os adultos no campo racional. A escola representa um importante papel para a aquisição e consolidação das disciplinas mentais, através do desenvolvimento da linguagem, da transmissão do conhecimento especializado e, principalmente na confrontação e interação com outros e diversos indivíduos. O equilíbrio entre as confusões do presente e as possibilidade reais de um futuro é o que se busca na adolescência.

Segundo estudos de La Taille (2005), a escola é um lugar de importante instrumentalização para a vida, os professores têm grande influência sobre os jovens e é a instituição pública que merece a maior confiança deles. Ao buscarmos compreender a relação

¹⁰ WALLON, 1985 apud DÉR, Leila C. S.; FERRARI, Shirley C. Estágio da puberdade e da adolescência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **Henry Wallon**: psicologia e educação. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 59.

dos jovens com o conhecimento, nos deparamos com a questão sobre o que é importante que saibam, e, que tipo de conhecimento as escolas oferecem para o desenvolvimento dos jovens estudantes. A busca pelo prazer, através da atividade intelectual desafiadora, é uma das características dessa fase, no entanto, alguns possuem essa vontade e interesse e outros não. Estimular nos jovens essa busca, oferecendo os meios de acesso ao conhecimento, estando atento às características sócio emocionais dos indivíduos deve representar a contribuição da escola na sua formação.

A relação entre o desenvolvimento dos jovens e o papel que a escola desempenha diante do objetivo de aprendizagem se concretiza quando temos como

resultado de um processo de ensino eficiente, que faz da sua passagem pela escola um período de crescimento pessoal, de valorização de suas qualidades e superação de dificuldades, para a constituição de um cidadão em busca de uma sociedade justa, num processo profundo de formação ativa e contínua. (ISHII, 2010. p. 28)

Diante disso, é importante retomarmos os questionamentos de Young (2011), que traz a discussão do que, afinal, é importante que os nossos jovens saibam? Qual ensino devemos oferecer que seja significativo para o desenvolvimento dos nossos adolescentes? As discussões sobre a maior participação decisória e inclusão dos jovens, como forma de motivá-los têm objetivos progressistas e bem-intencionados, o que torna difícil criticar que se pareça elitista e conservador, contudo, uma escola voltada para um currículo que privilegie os conteúdos científicos, baseada no conhecimento, é aquela que promoverá de forma consistente e igualitária o desenvolvimento intelectual dos jovens. O acesso ao conhecimento poderoso, o domínio de conceitos, fundamentos das diversas áreas do saber é o que conferirá aos nossos jovens as ferramentas indispensáveis para críticas abalizadas, respostas convincentes às diversas dúvidas que surgirão e segurança diante de seus enfrentamentos com o mundo.

É importante não confundir essa proposta com o modelo tradicional herbartiano de ensino de conteúdos e disciplina, onde os estudantes apenas acatam o que lhes é imposto. Os professores devem “apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam de sua experiência nem se relacionam diretamente com ela”.¹¹ Contudo, devem fazê-lo sem perder de vista a vivência dos estudantes, que não deve ser desprezada, mas sim o desenvolvimento intelectual, com a introdução gradativa de conceitos abstratos que desafie a inteligência e desenvolva os aspectos cognitivos de nossos jovens deve ser a finalidade das nossas escolas.

Devemos estabelecer a diferença entre os conceitos escolares dos não-escolares, “o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes”.¹² Vygotsky (1991) já nos mostrou, as diferenças quando o saber possui motivação no desenvolvimento das funções cognitivas superiores. “Os conceitos ‘teóricos’ de disciplinas como

¹¹ YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, dec. 2011. p. 616.

¹² Ibid., p. 615.

geografia e os conceitos ‘cotidianos’ que constituem a experiência que os alunos levam para a escola são diferentes e usá-los envolve processos de pensamento muito diferentes”.¹³

O engajamento se dá pela mobilização para que os estudantes se tornem aprendizes ativos de um conhecimento que esteja ao seu alcance. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com isso o desenvolvimento intelectual deve ser a prioridade da escola. Partir das experiências cotidianas para a formulação de conceitos teóricos e então apresentar novos conceitos que eventualmente não se relacionem diretamente com suas vivências pessoais é a tarefa dos adultos que se propõe a ensinar, oferecendo aos jovens estudantes, respeitando as particularidades o conhecimento cultural e científico que nos foi legado pelas gerações anteriores.

Considerações finais

Enquanto os capitães da areia viviam pelas ruas de Salvador, Bentinho é enviado para estudar no seminário, Leonardo vai para escola de padre e foge para se tornar graneiro e Brás parte para estudar na Europa. Percebemos, portanto, que os “Bentinhos” e as “Capitus” dos nossos tempos, com seus conflitos, paixões e inquietações, estão nas salas de aula das escolas do país. Em essência, os jovens mantem aspectos comuns que podemos nos referir como um “espírito de juventude”. O questionamento a organização social em que estão inseridos, atravessam o tempo, refletindo-se na inquietação que atualmente os jovens têm com a escola. A imposição de vontades por parte das famílias nos séculos passados, ainda ressoam em uma imposição de um currículo escolar, a ausência de escuta e discussão, que ao menos considerem os anseios dos jovens.

Os adolescentes percebem uma distância intransponível entre sua realidade vivida e as disciplinas escolares, como se não houvesse qualquernexo de causalidade entre as duas. Ser subsídio teórico da realidade é um dos fundamentos que justificam as disciplinas que são trabalhadas na escola. Quando a prática se desconecta da teoria, temos algum problema ou com a teoria ou com prática. Essa incoerência percebida pelos jovens é motivada pelo currículo (teoria), ou seja, aquilo que a escola se propõe a ensinar, e, também ou pela forma como contextualizamos esse conteúdo para os adolescentes.

A compreensão da adolescência, não com uma caricatura, mas como uma etapa fundamental da constituição dos nossos seres, aliado a experiência dos profissionais da educação, fomentando um fórum permanente de discussão do que pretendemos com a escolarização (finalidade escolar e currículo) contribuirá para um processo de aprendizagem e aquisição de um conhecimento que seja efetivo e significativo para os jovens, pensado no agora e projetado para o amanhã.

¹³ YOUNG, loc. cit.

Referências

- ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um Sargento de Milícias**. São Paulo: Paulus, 2004. (Coleção Nossa Literatura – ePUB)
- AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Paulus, 2002. (Coleção Nossa Literatura – ePUB)
- _____. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção Nossa Literatura – ePUB)
- GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HOLANDA, Francisco Buarque de. **Flor da idade**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1975. (2min 49s). Faixa 12.
- LA TAILLE, Yves de.; HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. **Valores dos jovens de São Paulo**. São Paulo: Instituto SM para a Equidade e a Qualidade Educativa, 2005.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **Henry Wallon: psicologia e educação**. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, H. **La vida Mental**. Barcelona: Grijalbo, 1985.
- YOUNG, Michael F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, dec. 2011.

EDUCAÇÃO, ÉTICA E FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE: A RESPONSABILIDADE DO EDUCADOR.

HELIO SALES RIOS (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

Uma das maiores discussões que temos presenciado no meio acadêmico, principalmente após a mudança de governo e de um sistema seguido desde então a partir das eleições de 2018, tange ao aspecto educacional sobre a chamada “Escola sem Partido”, que tem como objetivo afastar das salas de aula qualquer ensino que possa direcionar e/ou mostrar uma tendência de ensino político ou mesmo ideológico.

Esse programa é um movimento que começou a partir de 2004, por meio do procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, e se transformou em Projeto de Lei 867/2015 - que surgiu para (SUGESTÃO: trocar a passagem por “cujo intuito é”) apensar o PL de 7180/2014 - pelas mãos dos Deputados Federais Izalci (PSDB/DF) e Erivelton Santana (PSC/BA), respectivamente, além de outros desdobramentos, como o da então também Deputada Federal Bia Kicis. Nesse, entre outras normas, consta os “Deveres dos Professores” segundo os quais os mesmos estariam proibidos de partilhar suas convicções ideológicas e políticas com seus alunos, com o intuito de conseguirem a adesão destes à sua posição. Essa preocupação é tão salientada pelo movimento que podemos assim ter:

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>).

Logo, a educação teria um poder de moldar a percepção dos alunos, transformando-os para que pudessem mudar a sociedade. Mas, seria possível, então, atribuir à escola o pensar moral e ético dos alunos? Ou seria essa responsabilidade apenas dos pais, ficando às instituições de ensino a responsabilidade de ensinar a ciência de exatidão, de história e gramática, entre outras, mas sem se envolver com a construção reflexiva de cada indivíduo?

Desta feita, trataremos sobre alguns conceitos existentes desde a era dos chamados grandes pensadores e traçando um paralelo com os contemporâneos, e o que os mesmos têm a ensinar sobre o tema.

A Educação na Grécia Antiga, pontos e perspectivas

Começando pelos “pós-socráticos”, Platão (428/427 a.C.-348/347 a.C.), um dos

¹ Helio Sales Rios. Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Trabalha sob a linha de pesquisa Discurso Político e Discurso Religioso. Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Presbiteriana Mackenzie onde também é licenciado em Filosofia. Possui também bacharelado em Teologia pelo Seminário Teológico Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição e pela Faculdade Unida de Vitória. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Terapia Familiar e Educação a Distância. É pastor presbiteriano desde 2005 onde exerce, entre outras atividades, a docência como base de trabalho ministerial. Filho de Januário Sales Rios e Genilde Silva Sales. E-mail: heliosrios@gmail.com

pais da filosofia e sistematizador dos pensamentos de Sócrates (469 a.C.- 399 a.C.), entendia que a família era apenas a responsável pela procriação dos descendentes e seu sustento financeiro, mas não pela educação “plena”.

Platão entendia que cada criança, após uma determinada idade já se encontrando pronta para ser educada longe do gineceu, deveria, quando meninos, receber educação de professores contratados por seus pais, enquanto as meninas continuariam em casa aprendendo atividades domésticas e música.

Os garotos, assim, recebiam, entre os 7 e 14 anos, instruções para prática de ginástica, música e gramática, com o intuito de ler e escrever. Com 16 anos, deixavam essas disciplinas de lado e começavam a preocupar-se com a harmonia do corpo e espírito para que, com aproximadamente 20 anos completos, iniciassem sua preparação militar de dois anos, para, ao final desta, se tornar um cidadão.

As mulheres são passíveis de educação, mas não são feitas para atividades que demandam uma faculdade universal, tais como as ciências mais avançadas, a filosofia e certas formas de produção artística. As mulheres podem ter ideias felizes, gosto e elegância, mas não podem atingir o ideal (HEGEL, ano, apud BLOCH, ano, p. 37).

A educação, nesse sentido, visava que o homem pudesse atingir uma virtude ímpar, na qual destacavam-se a coragem, a sabedoria, o amor, o belo e a justiça.

No decurso dessa obra indicarei que A República de Platão, imagem proverbial de um ideal vazio, se limita essencialmente a aprender a natureza da moralidade grega. Teve Platão a consciência de um princípio mais profundo cuja falta era uma brecha nessa moralidade, mas que, na consciência que dele assim possuía, apenas podia consistir numa aspiração insatisfeita e tinha, portanto, de aparecer como um princípio corrupto. Arrebatado por essa aspiração, procurou Platão um recurso contra isso; mas tal recurso só podia vir do alto [...] esta é a convicção de toda consciência livre de preconceitos e dela parte a filosofia tanto ao considerar o universo espiritual como o universo natural (HEGEL, 2003, p. XXXV).

Nisso, Platão deixava claro seu segmento, de acordo com o pensamento comum à época grega, sobre a ideia de Paidéia - do grego *paidós* (criança) -, a “criação de meninos” teria como intuito formar melhores cidadãos para a sociedade. Tal conceito também poderia significar “cultura construída por meio da educação”.

Paidéia tinha como foco o *ethos* (hábitos) a mostrar as virtudes do indivíduo, salientando a liberdade e a nobreza que serviriam, assim, como legado deixado de uma geração para a posteridade.

É necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça [...] se enquadra em uma análise educativa com intencionalidades políticas[...] é fundamental, diz-nos Platão, que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo o que gerará em tempos posterior (KOHAN, 2003, p. 28, 39).

Já o filósofo Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.), utilizando um método analítico para tratar da condição de ética do indivíduo pertencente à *pólis* (cidade instituída), ensinava:

O que dizemos se tornará claro a quem examinar o assunto de acordo com o nosso método habitual. Da mesma forma que em outras matérias é necessário

decompor o conjunto até chegar a seus elementos mais simples (estes são as menores partes de um todo), com a cidade também, examinando os elementos dos quais ela se compõe discerniremos melhor, em relação a estas diferentes espécies de mando, qual é a distinção entre elas, e saberemos se é possível chegar a uma conclusão em bases científicas a propósito de cada afirmação feita pouco antes. Se estudaremos as coisas em seu estágio inicial de desenvolvimento, quer se trate deste assunto ou de outros, teremos uma visão mais clara delas” (ARISTÓTELES, 1997, p.13, §1252 a).

Sobre a construção da sociedade, ainda apregoava:

Uma vez que a ciência política usa as ciências restantes e, mais ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo de que devemos abster-nos, a finalidade desta ciência inclui necessariamente a finalidade das outras, e então esta finalidade deve ser o bem do homem. Ainda que a finalidade seja a mesma para um homem isoladamente e para uma cidade, a finalidade da cidade pertence de qualquer modo maior e mais completo, seja para atingirmos, seja para perseguirmos; embora seja desejável a finalidade apenas para um único homem, é mais nobilitante e mais divino atingi-la para uma nação ou para as cidades (ARISTÓTELES, 1997, p.18, §1094 b).

Desta feita, a educação teria um papel importante para o forjamento da coletividade e sua maneira de consolidar equanimemente num propósito de bem em comum para todos que ali estivessem inseridos.

Para Aristóteles, é a educação que permite forjar comunidade agente e unida: “Sendo pluralidade [...] é preciso conduzir, graças à educação, a cidade a ser comum e una”. Os cidadãos são então capazes de agir não somente por subsistir, mas para viver felizes. A cidade só é, pois, comunidade verdadeiramente política quando se torna comunidade ética (VERGNIÈRES, 1999, p.160-161).

Aristóteles acreditava que tanto a ética quanto a política pertenciam às ciências práticas e que, como tal, visavam a ação em prol do todo social, assim:

[...] um homem ainda jovem não é a pessoa certa para ouvir aulas de ciência política, pois ele é inexperiente quanto aos fatos da vida e as decisões referentes à ciência política partem destes fatos e giram em torno deles; além disto, como os jovens tendem a deixar-se levar por suas paixões, seus estudos serão vãos e sem proveito, já que o fim almejado não é o conhecimento, mas ação. [...] diante do fato de todo conhecimento e todo propósito visarem a algum bem, falemos daquilo que consideramos a finalidade da ciência política, e do mais alto de todos os bens a que pode levar a ação [...] assim sendo, já que a presente investigação não visa, como outras, ao conhecimento teórico (não estamos investigando apenas para conhecer o que é a excelência moral, e sim para nos tornarmos bons, pois se não fosse assim nossa investigação viria a ser inútil), cumpre-nos examinar a natureza das ações, ou seja, como devemos praticá-las; com efeito, as ações determinam igualmente a natureza das disposições morais que irão criar-se, como já dissemos. “Agir de acordo com a reta razão” é o princípio geral e deve ser presumido (ARISTÓTELES, 1997, p.18-19, §1095 a, p.36 §1104 a).

Como ética, então, entendia o pensador, determinar o bem supremo de todas as criaturas humanas (ou seja, a busca da felicidade).

Não existe para Aristóteles nenhuma teoria do direito, do político, separada da esfera do etos. É precisamente através da ligação ao etos que a lei, enquanto direito, atinge o agir individual, e este, por sua vez, atinge o plano da universalidade. Por essa razão, isto é, em virtude do veículo com o etos, a estrutura metodológica da ciência prática difere radicalmente em Aristóteles, da estrutura da ciência teórica, pois a ética sem deixar de ser ciência, tem sua especialidade em que ela não só tenciona atingir conhecimento, mas também e acima de tudo, seu fim é o próprio agir ético do homem (OLIVEIRA, 1996, p.58-59).

O costume, o *ethos*, teria como finalidade expressar os valores e princípios morais e as atitudes vivenciadas nesta comunidade, ou seja, seu modo de ser. Logo, a lei é o resultado dos costumes (*ethos*) e a postura de uma sociedade, objetivando sua realização plena. Seria, assim, justificado o ensino ideológico nas escolas, já que os pais poderiam impor aos filhos morais e *ethos* sem dar a estes a condição de produzir consciência própria?

[...] a felicidade não se deve tanto à sorte, ao acaso ou a forças exteriores, mas pelo contrário é o próprio indivíduo que é responsável por ela. Da mesma forma que na execução de um músico tem evidentemente importância o instrumento (por outras palavras: os bens exteriores), a arte da execução é, no entanto, mais importante. Finalmente, não se pode identificar a felicidade nem com um estado (passageiro) de máximo bem-estar nem com uma realização individual que se superasse. O que é para atingir com segurança e – no sentido de uma “democratização da felicidade” – está aberto a todos, é uma qualidade que se confere à sua biografia na medida em que forma um todo, um sucesso global de uma vida inteira (HÖFFE, 2001, p.123-124).

Ainda para o filósofo:

[...] a felicidade, mais do qual quer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais; mas as honrarias, o prazer, a inteligência e todas as outras formas de excelência, embora as escolhemos por si mesmas (escolhê-las-íamos ainda que nada resultasse delas). Escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através dela seremos felizes. Ao contrário, ninguém escolhe a felicidade por causa das várias formas de excelência, nem, de um modo geral, por qualquer outra coisa além dela mesma[...] afirmamos que a função própria do homem é um certo modo de vida, e este é constituído de uma atividade ou de ações da alma que pressupõem o uso da razão, e a função própria de um homem bom é o bom e nobilitante exercício desta atividade ou a prática destas ações [...] O discernimento relaciona-se com as ações humanas e coisas acerca das quais é possível deliberar; de fato, dizemos que deliberar bem é acima de tudo a função das pessoas de discernimento, mas ninguém delibera a respeito de coisas invariáveis, ou de coisas cuja a finalidade não seja um bem que possamos atingir mediante a ação (ARISTÓTELES, 1997, p.23, §1097 b, p. 24, 119 § 1098 a).

Já que ética e política teriam a mesma finalidade - o bem estar do indivíduo - , chegar-se-ia à conclusão de que:

A política enquanto teoria tem como conteúdo a autorrealização do ser racional e livre nas instituições éticas. A tarefa da polis é justamente fazer com que os homens, em todas as suas instituições, cheguem à realização de si mesmos. Todo o fim da atividade política é a consecução de uma vida feliz, em acordo com a essência do homem, assim que toda práxis política deve ser julgada a partir do critério da autorrealização do homem (OLIVEIRA, 1996, p.70).

O filósofo que analisaremos, neste momento, é George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Tal escolha se dá pelo fato dele ser uma ponte entre os primórdios da filosofia e o pensamento contemporâneo, uma vez que o contexto histórico experienciador por ele se aproximava do surgimento da sociologia e seus desdobramentos.

O pensador alemão, ao tratar do aspecto de uma formação familiar, via a necessidade da ação dessa enquanto condutora para a criação e a construção de uma sociedade por meio da união de indivíduos com o intuito de procriação.

Tal concepção, entretanto, não foi inaugurada pelo autor. Antes dele, os filósofos gregos já externavam essa ideia da procriação como sendo parte importante para

a estruturação de uma sociedade forte. Para Hegel, podemos partir do mesmo ponto platônico: a ética constituiria a moralidade objetiva, precisando da moralidade subjetiva para ser efetivada.

Assim como a natureza tem suas leis, assim como o animal, as árvores e o sol cumprem a sua lei, o costume (SITTE) é da alçada do espírito da liberdade. O costume é aquilo que o direito e a moral ainda não são: ele é Espírito. No direito, com efeito, a particularidade não é ainda a particularidade do conceito, mas apenas a da vontade natural. De igual maneira, no nível da moralidade, a consciência de si não é ainda consciência espiritual. Trata-se ainda somente do valor do sujeito nele mesmo; ou seja, trata-se do sujeito que se determina de acordo com o Bem e contra o Mal tem ainda a forma do arbitrário. Em compensação, no ponto no qual nos encontramos no nível da Eticidade, a vontade do Espírito tem um conteúdo substancial adequado a si mesmo (LEFEBVRE e MACHEREY, 1984, p. 107).

Hegel dividia a sociedade em três classes, para tratar de sua organização: O Direito Abstrato – mera ideia (direito natural); Moralidade – posse subjetiva do Direito Abstrato; e a Eticidade – Família, Sociedade Civil e Estado, sendo a última a realização do particular.

Dentro da Eticidade, fazia a seguinte definição e diferenciação entre Família e Sociedade Civil: enquanto a primeira se caracterizava pela relação entre pais e filhos, a proteção por meio do amor, a não individualidade da pessoa - uma vez que esse segmento acolhe, protege e prepara seus membros para exercer sua individualidade na sociedade civil, pois já pressupõe a relação com o outro fundamentada em costumes - a segunda seria a realização do egoísmo, onde também se deixa de ser “membro” e se passa a ser indivíduo.

Para Hegel, dois princípios fundamentavam a sociedade civil burguesa (*Bürgerliche Gesellschaft*)²: a) ela é econômica, ou seja, a pessoa concreta na sua particularidade; b) ela se opõe a algum suposto estado de natureza como origem do fato social e da autoridade, ou seja, é universalidade representada na relação estabelecida entre as particularidades em um contexto social dado.

No primeiro, o filósofo descreve a família como esfera da eticidade natural, onde cada membro liga-se ao outro por intermédio dos laços amorosos; a dissolução dessa se daria pela falência dos pais ou pela maioria dos filhos. A inter-relação se faria então necessária para a realização de interesses e satisfação das necessidades, competindo à sociedade civil constituir a mediação social da liberdade.

Com a ampliação do círculo de sociabilidade, foi necessário ultrapassar a particularidade ética ditada por essa esfera particular rumo à universalidade do Estado ético. Isso significava que o problema político não é o da agregação das famílias, mas a resolução numa totalidade orgânica dos indivíduos como sujeitos autônomos.

O Estado Universal, portanto, garantiria condições equânimes aos seus, pois seria o resultado da superação da sociedade civil (que ainda assim é dependente do Estado) e asseguraria leis que permitiriam a individualidade dos cidadãos e ainda a reprodução da sociedade civil, já que “cria uma ordem que não depende, como fazia a sociedade civil, da

² Em sua obra intitulada “*Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito*” explana sobre o que entendia sobre os princípios básicos desta sociedade civil burguesa. Como construção social desenvolvida a partir da família e o rompimento desta, via, afastamento dos pais e relação social que o indivíduo passa a ter.

cega correlação entre as necessidades e os esforços particulares para sua própria perpetuação” (MARCUSE, 1978, p. 199).

Concluimos que, de acordo com essa corrente filosófica, temos duas vertentes: a) a família é uma configuração social com suas especificidades. A sociedade não é uma ruptura do sujeito com os seus, mas ele precisa deixá-los de lado para poder fazer parte do coletivo. Aquele primeiro contexto não permite o individualismo, pois se faz o que as tradições familiares exigem. Esse estatuto só é alcançado quando o indivíduo se liberta daqueles costumes ;b) uma sociedade é vista, entretanto, apenas pelo prisma do gênero masculino que comporia a sua essência.

Educação que produz – Uma perspectiva segundo Antônio Gramsci

Nascido na região da Sardenha, Itália, em 1891, sendo o quarto de sete filhos de seus pais, Gramsci teve uma vida social de altos e baixos onde, por conta da prisão de seu pai, foi privado de uma vida mais abastada e passou, até mesmo, dificuldades financeiras.

Por meio dos estudos, viu sua vida dar um salto quando recebeu bolsa para cursar literatura na Universidade de Turim. Foi essa cidade que começou a sofrer um crescimento industrial, principalmente por conta das fábricas de automóveis que ali se instalaram (como a Fiat e a Lancia) e trouxeram consigo sindicatos dos operários, agremiação na qual Gramsci ingressou e que o levou, posteriormente, a se filiar ao Partido Socialista Italiano.

Com participação ativa no partido, foi eleito deputado pela região do Vêneto, em 1924; entretanto, sua condição de parlamentar durou apenas 2 anos. Preso em 1926 e apenas solto em 1934, passou os últimos três anos de sua vida doente, mesmo tendo procurado ajuda médica no período.

Não obstante, aproveitando-se de sua condição e da autorização que obtivera para estudar, escreveu suas 29 obras mais famosas denominadas “Cadernos do Cárcere”, onde expunha seus pensamentos sobre assuntos sociais pertinentes e expressava que o desenvolvimento do capitalismo trouxera uma mudança na sociedade bem como a formação específica de um intelecto.

Em todos os países, o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizador de uma sociedade de base predominantemente camponesa e artesã; para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. A indústria introduziu um novo tipo de intelectual: o organizador técnico, o especialista da ciência aplicada. Nas sociedades em que as forças econômicas se desenvolveram em sentido capitalista, até absorver a maior parte da atividade nacional, predominou este segundo tipo de intelectual [...] Ao contrário, nos países em que a agricultura exerce ainda um papel muito importante ou mesmo predominante, continua a prevalecer o velho tipo, que fornece a maior parte dos funcionários estatais; mesmo na esfera local, na vila e na cidadezinha rural, este tipo exerce a função de intermediário entre o camponês e a administração em geral. (GRAMSCI, 1999, p. 424).

Nessa obra, portanto, Gramsci tem como meta trazer à tona a Teoria da História: sob um viés marxista, debate a burguesia italiana e o fascismo (motivo que o levou à prisão), a atuação dos grupos considerados intelectuais daquela nação europeia, bem como o papel da religião e sua cultura popular. Descreve o filósofo:

Deve-se notar que a elaboração de camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente, produzem intelectuais; e eles são as mesmas que, com frequência, especializaram-se na poupança, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia urbana. (GRAMSCI, 1999, p. 20).

Concluindo que o Homem é intelectual por meio de suas condições racionais, mesmo que nem todos possuíssem o exercício social de ser um intelectual, salienta:

[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (Ibidem, p. 1516-1517).

O intelecto estaria sempre em atividade e evidência já que o sujeito sempre produz algo para si e está em constante aprimoramento.

Não há atividade humana da qual se possa excluir de toda intervenção intelectual, não se pode separar o 'homo faber' do 'homo sapiens' enquanto, independentemente de sua profissão específica, cada um é a seu modo "um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, tem uma consciente linha moral (GRAMSCI, 1999, p. 81).

Aqui, neste ponto, faz-se necessário apontar o que um estudioso sobre educação visando uma Identidade Cultural defende. Segundo Tomaz Tadeu da Silva elenca:

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. Por outro lado, os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (SILVA).

Tratando da racionalidade, Gramsci vai dividir em dois segmentos os intelectuais. A primeira classe foi chamada de “Intelectuais Tradicionais”, pois mantém - historicamente - sempre as mesmas bases e funções, não existindo uma novidade de senso ou produção, mas sim uma continuação do que já fora apresentado.

Cada grupo social “essencial”, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. (GRAMSCI, 1929, p. 16).

O segundo grupo, denominado “Intelectuais Orgânicos”, surge com o intuito de trazer uma nova ideologia, uma nova forma de pensar e agir de acordo com o contexto histórico em que está inserido, mesmo que acabem por assumir - futuramente - a condição dos “Intelectuais Tradicionais”.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. [...] Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos”, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI, 1929, p. 15).

Segundo o filósofo, um intelectual tradicional não se envolve, devido ao seu sentimento de continuidade por meio do tempo, com as lutas das classes sociais; ainda que trabalhe com informação, ele o faz de modo a apenas transmitir e não de produzir algo novo.

O intelectual tradicional está relacionado principalmente à Igreja, isso porque o clero monopolizou, durante muitos anos, o acesso ao conhecimento. Esse monopólio se converteu na existência dos primeiros intelectuais totalmente interessados com os interesses da Igreja pela difusão ideológica e a revelação da Sagrada Escritura. (SOLER, 2017, p. 556).

O Intelectual Orgânico é produto do momento em que vive e da vontade de algo novo, ou seja, “inscrito diretamente no regime econômico, social e político do capitalismo.” (Ibdem). Serve, assim, como um organizador da sociedade voltado para mercadoria e meios de produção.

Tem-se, dessa forma, a necessidade - segundo o autor - da formação de uma educação da onde surgissem intelectuais comprometidos com as necessidades das classes sociais dos operários, dando-lhes condições de aprendizado e de vida digna mesmo em meio às condições adversas em que estão inseridos.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, já que não apenas orador puro - e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato, da técnica-trabalho, eleva-se a técnica - ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual se permanece especialista e não se chega a dirigente (GRAMSCI, 1979, p. 8).

Educação no Brasil – Um apontamento segundo Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, filósofo e educador brasileiro (1921-1997), considerado um dos pais da pedagogia crítica, entendia que o ensinar não era apenas uma tarefa de transmissão de conhecimento, uma vez que o mesmo é ontológico, político, ético, epistemológico, pedagógico, e precisa ser constantemente testemunhado e vivido pelas pessoas. Então, como Hegel e os filósofos gregos, compreendia que uma união entre teoria e prática era o que consistia no aprendizado de fato.

[...] não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar o simplismo, as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gere um pensar errado e falso (FREIRE, 1996, p. 49).

Sendo um ser inacabado e em constante mutação, o Homem deverá sempre buscar aprender e apreender toda formação que recebe para que sua construção possa ser forjada e desenvolvida, uma vez que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50).

A relação entre sujeitos segundo Freire, constituída por símbolos de linguagem e cultura, só seria possível mediante a ética, aspecto essencial para o indivíduo, bem como para a sociedade em que se encontra: “Somente quando nos tornamos éticos podemos romper com a ética” (FREIRE, 1996, p. 51).

O indivíduo é responsável pelo que faz a si e aos demais integrantes de sua sociedade e precisa constantemente de informação e crescimento para que possa, de maneira ética, fazer com que sua comunidade possa atingir a felicidade, “mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética” (FREIRE, 2016, p.56). Assim, afirma o educador:

Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à uma autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desprezar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p. 59).

Ser ético, dessa forma, é a capacidade e a ação de se descobrir e desenvolver em aprendizado, uma vez que o Homem não atinge completamente sua plenitude, e, dessa forma, sendo impedido de ser autoritário em suas ações.

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. [...] Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever [...]. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade [...] exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 59-60).

Partindo do bom senso, uma ética pode ser forjada sem a necessidade de um professor a ensinar o que é certo ou errado. Entretanto, tal atitude é estimulada para que a prática seja evidenciada. O indivíduo, assim, vai se construindo com o que já possui somado ao que vem apreendendo com o passar do tempo.

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência (FREIRE, 1996, p.63).

Mas como a ética humana pode ser elaborada “[...] se não pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (FREIRE, 1996, p.64)? De onde se origina o conceito de que cada indivíduo possui “[...] para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 67)? De onde se conseguir o “[...] domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisões, de liberdade, de ética” (FREIRE, 1996, p. 73)? Uma vez que “a mudança do mundo implica a “dialetização” entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 2016, p. 77), como se pode questionar, como se pode formar uma base crítica de consciência? A família seria a responsável pelo desenvolvimento da ética do indivíduo? A religião de seus pais? Seria a escola? E de que forma ela age se for o caminho para isso?

[...] porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação. [...] Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. [...] O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornado como fado ou sina, é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 1996, p. 74).

Com um olhar voltado para o contexto escolar, Paulo Freire divide a educação em duas linhas. Na primeira, chamada de “bancária”, os alunos apenas recebem os conteúdos programáticos já definidos, como num depósito bancário, e a instituição tradicional aponta para uma sociedade opressora. Na outra, denominada de “libertadora” ou “humanista”, busca-se o afastamento das práticas de exploração estimuladas por meio de educação bancária. Sobre essa última, o educador salienta:

[...] é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, e esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p.43).

Em contrapartida a algo que simplesmente é depositado - um conteúdo pronto -, a linha de problematização e de libertação tem seu foco na transformação, por parte do educando e da sociedade em que está inserido. Por meio de um olhar crítico e de respeito à cultura e história de vida desse estudante, o ensino lhe é transmitido por meio de um relacionamento professor-aluno quase simbiótico, onde ambos aprendem um com o outro, haja vista sua tese de que o ser humano é um ser inacabado e, portanto, estaria em constante mudança

Assim, não haveria um monopólio do educador frente ao educando e sim um diálogo e a ação de transpor os conhecimentos ao cotidiano desse último para tal aprendizado ocorrer. Entretanto, para que haja uma ruptura na condição de oprimido e nas imposições acarretadas desse contexto, o educando precisa estar consciente dessas duas condições.

Somente na medida em que se descobrem hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível

fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações de desumanização. (FREIRE, 1987, p. 43).

Assim, podemos concluir que, segundo o autor, a educação tem poder de melhorar a condição de quem a recebe, desde que seja oriunda de um pensar crítico. Entretanto, esse pensar não pode ser fabricado de maneira pronta sob uma perspectiva ideológica tradicional pré-estabelecida, seja ela qual for.

Considerações Finais

Neste artigo pudemos avaliar, de maneira sucinta, teses sustentadas por grandes referenciais no campo do estudo da humanidade no que tange à educação e à importância que ela traz ao sujeito, bem como à sociedade em que este está inserido.

Uma educação que prioriza a ética e a moral objetivando uma condição igual entre os indivíduos possa ser sempre visível é cada vez mais buscado. Partindo da Paidéia Grega e passando por uma filosofia estruturada mais contemporânea com viés sociológico onde a produção de liberdade deve ser o foco do ensino e de quem detém o conhecimento, ao olhar para realidade da discussão levantada na introdução sobre uma escola sem partido, podemos, por meio desses autores utilizados, concluir que não existe uma maneira de distanciar esses polos uma vez que, ao serem retirados do convívio de seus pais, os filhos recebendo formação militar de acordo com o que o Estado entende ser o correto, ou então, entende que uma ideologia só é válida numa educação e formação ética não alicerçada no ensino tradicional, mas numa liberdade de pensar, como apregoava Freire.

A pergunta que se faz aqui é: como é possível libertar alguém de um ensino fechado, utilizando ferramentas do seu contexto se o seu entorno já está maculado com aquilo que lhe ensinaram nesse mesmo cotidiano como sendo correto ou errado? Afinal, seria o Homem não apenas si mesmo, mas “o homem e a circunstância em que está inserido”? Não estaria o liberto da opressão de um método tradicional de ensino preso a um método de aceite do que lhe foi imposto pelo seu ambiente social?

Não estaria um liberto dos domínios do ensino de seus pais um capturado pelo que entende o Estado ser o melhor para ele? E se o Estado estiver com más intenções de produzir seguidores em massa sem consciência do que estão e o que podem fazer?

O intelectual que produz o seu pensar visando o bem da sociedade é o sonho de todos os povos para se atingir uma eticidade que traga o bem comum. No entanto, qual a base desse orgânico influenciador?

Para todas essas perguntas feitas onde respostas parecem não ser tão fáceis a se oferecer, concluímos que em todo método de ensino pode ocorrer riscos, equívocos e acertos, mas que não existe a menor chance de se criar ética educacional se cada parte não cumprir seu papel de maneira cabal e excelente.

Os pais são responsáveis pela condução ética de seus filhos, que seguirão dentro daquilo que, futuramente, entenderão por correto na sociedade; a religião ensinará aos seus grandes e pequenos fiéis sua temática de crenças e dará, a cada um, a possibilidade de escolha quanto ao que compreender como certo; a escola será um apoio no ensino do que

dela se espera, de conscientização neutra ao aluno que seguirá com o que acreditar ser coerente na sociedade. Nessa última, o professor precisará ter a noção de seu papel de apontar caminhos para libertar seus alunos da opressão, seja esta resultante de imposições das instituições ou mesmo do ambiente já maculado com seus vícios e costumes que também não levam à pureza de pensar do indivíduo.

A escola, desta feita, não pode fugir de ter regras, ideologias e confissões religiosas, por exemplo, na sua conduta de ação, mas jamais poderá envolver-se com ideologias morais, éticas e políticas. Logo, podemos assim concluir que o espaço educacional sempre será partidário - não confundindo tal viés, entretanto, com ideologias ou organizações políticas -, visto que apresentará normas e regras de conduta seja ela confessional, institucional (particulares ou cívico-militares, por exemplo) ou social de acordo com determinações do Estado.

Referências

ARISTÓTELES. **Acerca Del alma**. Primera Edición Introducción, Traducción y Notas de Tomas Calvo Martinez Madrid (España): Editorial Grego, 1978.

_____. **Ética a Nicômacos**. 4 ed. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília - UNB, 2001.

_____. **Política**. 3 ed. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília - UNB, 1997.

BLOCH, R. Howard. **Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995;

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983;

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987;

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999;

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1929;

HEGEL, G.W.F. **Princípios da Filosofia do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

HÖFFE, Otfried. Aristóteles. In. RENAULT, Alain. **História da filosofia política: a liberdade dos antigos**. Vol. I. Lisboa: Instituto Piaget, 2001;

KOHAN, Walter Omar. **O Mito Pedagógico do Gregos**. In: Infância entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Atlântica, 2003;

LEFEBVRE, J.P., MACHEREY, P. **Hegel e a Sociedade**. São Paulo: Discurso Editorial, 1984;

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução: Hegel e o Advento da Teoria Social**. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978;

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1996;

VERGNIÈRES, Solange. **Ética e política em Aristóteles**. São Paulo: Paulus, 1999;

Sites consultados

SILVA, Tomaz Tadeu in: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>)

A DISRUPÇÃO O FAZER PUBLICITÁRIO E OS DISCURSOS POSSÍVEIS

DANIEL DOS SANTOS GALINDO (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

O tema central desta pesquisa recai sobre as novas dinâmicas ou formas do discurso publicitário, implicitamente autopoietico e naturalmente vocacionado a metamorfosear-se, frente aos fatores socioculturais, tecnológicos e econômicos do mercado. A crescente indústria da publicidade vem caminhando desde a prática do reclamo com cartazes colados pelos muros, evoluindo para a proclamação à persuasão, este, aliás, ingrediente intrínseco do discurso, mesmo que de forma exagerada ou rudimentar. A publicidade entrou em uma nova lógica, caracterizada pela mudança da relação que estabelecemos com os produtos e serviços em um cenário altamente concorrencial.

Nossa proposta é evidenciar a apropriação do discurso religioso até então reconhecido por sua tradição, forte credibilidade e aceito sem discussão por ser dogmático, tendo como referência simbólica a bíblia, legitimadora da crença e da religiosidade. O contraponto é sua condição de um livro sagrado que repousa nas estantes ainda que quase nunca seja lido. E por outro lado a marca Tramontina, representando o profano, que se apropria simbolicamente deste contexto e propõe a performance simbiótica apresentando uma bíblia elegante e funcional que pode ser usada e compartilhada pelos amantes do churrasco. Nesse sentido, a marca ultrapassa o discurso religioso e vai além ao ser lido como uma crítica às práticas vigentes.

A busca por novas formas discursivas implica na constatação e no reconhecimento das seguintes variáveis: 1- a economia da atenção; 2- a espetacularização do cotidiano e 3- a estetização do consumo.

Ainda falando da publicidade

Quando falamos em publicidade, é inevitável o resgate automático de letras, cores e imagens que embalam um turbilhão de informações que se apresentam como um discurso essencialmente chamativo, envolvente e persuasivo. É exatamente nesse contexto que surge o termo “economia da atenção”. Estamos diante de uma sociedade nomeada como da informação e/ou do conhecimento (Castell e Cardoso, 2005). Talvez possamos abraçar a ideia de uma sociedade das muitas vozes, ou do infinito volume de informações. A constatação deste crescente volume corrobora a premissa do Herbert A. Simon (1971) quando aponta que a riqueza de informações cria a pobreza de atenção, proposta esta assumida como a economia da atenção, aliás pontuada pelo autor como uma condição fisiológica pois a atenção humana é limitada. Todavia as práticas publicitárias parecem

¹ Doutor em comunicação científica e tecnológica pela Universidade Metodista de São Paulo. Realizou estudo Pós-doutoral pela Universidade Complutense de Madrid e curso de extensão em Fundamentos e orientações do pensamento sustentável contemporâneo pela Université Rene Descartes, Paris V, Sorbonne. Professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. E-mail: galindodan156@gmail.com

desafiar a lógica da atenção em detrimento do volume de investimento que se dilui a cada dia entre os anunciantes, as agências e os crescentes produtores digitais.

O tornar público não apenas define o publicizar, como também garante a existência da aura simbólica que envolve os bens e serviços apresentados pela publicidade. No entanto, diante da avalanche de mensagens produzidas e ofertadas ainda unidirecionalmente e dependente de altos investimentos publicitários. Tem evidenciado a saturação e a indiferença diante de mensagens indesejadas, aliás nos tornamos impermeáveis, menos vulneráveis a determinadas exposições, ou ainda as consideramos como poluição e as descartamos tal qual a proposta de Ken Sacharin (2001), pois a reação do consumidor a este contexto é simplesmente a rejeição. Está lógica se faz presente e com maior impacto diante da constatação em que “admitidamente manter ou mudar hábitos requer mais que atenção. Mas, se a marca não pode adquirir atenção, então nada mais é possível” (Sacharin, 2001, p.4). Ou seja, a marca precisa marcar.

Nesse sentido a tirania da imagem se faz presente pois o desafio de tornar um fato ou realidade efetivamente crível ou no mínimo perceptivo implicará na apropriação da espetacularização, ou ainda na própria forma de ser da sociedade do consumo, ou sociedade do espetáculo como sinalizada por Debord (1997) quando avança ao pontuar a permanente aventura, a tão desejada felicidade, ou a fatal grandiosidade e a provocante ousadia dos discursos oníricos que embalam o consumo.

Neste sentido, Lipovetsky e Serroy (2015) apresentam a significativa estetização do consumo, cuja configuração decorre de uma economia emocional, sedutora e competente na produção de novidades que alimentem o consumidor transtético, um ser ávido e sem limites em sua busca pelo prazer. Ainda nesta lógica, Jamelson (1985) sinalizava a obsolescência programada, a dinâmica da moda, do styling e do alcance da publicidade através dos diversos meios de comunicação como sinalizadores de uma nova dinâmica social, mais precisamente “[...] a transformação da realidade em imagens, a fragmentação do tempo em uma série de presentes perpétuos – são ambos consentâneos com este processo.” (1985, p.26).

Se para Jamelson a pós-modernidade abrigava a sociedade do consumo e a sociedade midiática, para Lipovetsky e Serroy a estetização do mundo tem proporcionado o coabitar do consumidor transtético, pois: “essa nova paisagem em que os territórios ficam indistintos, em que se esfumam as fronteiras entre arte e design, mas também entre arte e publicidade, arte e moda.” (2015, p.241) evidencia a busca pela inevitável atenção. Todavia os autores sinalizam o hiperconsumo estetizado que amplia tanto sua capacidade hedônica como seu universo da produção e hibridização estética. Lipovetsky, atrela as ações emocionais essa busca incessante pelo consumo.

Na verdade, o que nutre a escala consumista é indubitavelmente tanto a angústia existencial quanto o prazer associado às mudanças, o desejo de intensificar e reintensificar o cotidiano. Talvez esteja aí o desejo fundamental do consumidor hiper-moderno; renovar sua vivência do tempo, revivificá-la por meio das novidades que se oferecem como simulacro de aventura (Lipovetsky, 2004, p.79).

Como objeto de pesquisa pretende-se caracterizar as novas práticas discursivas do fazer publicitário, uma vez que a produção de sentido está diretamente comprometida

pelos aspectos perceptivos que transcendem a dimensão artística e avança para o campo social e antropológico ao valer-se do discurso religioso no recorte aqui trabalhado. A intenção desta abordagem é caracterizar a simbiose entre os discursos religiosos e o publicitário em uma troca profunda de ambos os ethos, cuja centralidade reside no fazer crer e no fazer aceitar-se de forma compulsória.

Partindo das contribuições dos textos ‘A publicidade em busca de novas configurações’ de Galindo (2005) e ‘A simbiose discursiva entre religião e mercado: um estudo do discurso da Igreja Universal na perspectiva do consumo’ de Souza (2017), reproduzimos na figura abaixo o esquema básico das correlações mais evidentes entre o campo do consumo e da religião em suas múltiplas trocas simbólicas.



A inovação salientada neste recorte apoia-se na credibilidade do discurso religioso, mais precisamente na materialização do livro sagrado (a “Bíblia do churrasco”) que é disponibilizado para a execução do ‘milagre’ e da obtenção de um resultado mágico a partir de cada capítulo-momento ou ação a ser executada em um ritual que evidencia o valor da carne e do sangue na dimensão gastronômica. É neste contexto de desterritorialização

e deslocamento da publicidade que visualizamos o espaço extramídia proposto por Quessada (2003). Pois a publicidade aqui, não está contida apenas nas dimensões visuais e auditivas, mas na constatação de uma ritualização precisa e técnica de cada capítulo da bíblia.

Escolhemos trabalhar com análise de caso único, tendo como corpus a peça publicitária “A Bíblia do churrasco” desenvolvida pela agência J. Walter Thompson² para o anunciante Tramontina. Trata-se de um livro que possui páginas com diferentes funções, no qual itens que contribuem para a realização do churrasco, tais como: avental, sal, carvão, folha de alumínio, faca amolada, tábua de corte e bandeja para servir, podem ser acessados pelo consumidor a partir de diferentes interações com as páginas do livro³.

A disrupção em meio ao previsível

A discussão teórica a ser abordada enfoca como se constrói esse processo criativo apoiado na premissa do conceito da disrupção, termo cunhado em 1995 por Clayton M. Christensen e retomado como proposta metodológica de criação publicitária por Jean Marie Dru (2002) em seu livro *Beyond disruption: Changing the rules in the marketplace*. Hoje essas referências afloram como a busca pelo novo e complexo momento do fazer publicitário. A simplicidade do processo responde a três momentos: 01- a identificação da prática convencional; 02 - a ruptura/desmonte de uma ideia ou prática convencional; 03- o surgimento de um novo momento, caracterizado como uma nova visão, ou um novo caminho ou alternativas, essencialmente experimentais. A busca pelo novo implica em articulações sutis e proporcionadas pela cotidianidade como proposto por Nietzsche,

O cérebro verdadeiramente original não é o que enxerga algo novo antes de todo mundo, mas o que olha para coisas velhas e conhecidas, já vistas e revistas por todos, como se fossem novas. Quem descobre algo é normalmente este ser sem originalidade e sem cérebro chamado sorte. (Percy Allan, 2011, p.55)

Este contínuo exercício de reciclagem, da bricolagem ou ainda do pastiche, avança inclusive no sentido de que o “precário na publicidade pode ter um tríplice significado: o transitório, a reciclagem de ideias e imagens e, finalmente, a improvisação” (Carrascoza, 2011 p.51).

Sendo assim, nos parece evidente que o sucesso do fazer publicitário está no desmontar e no rearticular. O crescente uso do prefixo (re), caracterizado por sua dimensão de uma ação repetida ou renovada, amplia-se diante da re-leitura, do re-pensar, do re-ver, e do re-posicionar. A contribuição da arquitetura e da construção civil nos proporciona o conceito do retrofit, aliás um termo composto pela articulação de retro (do latim: movimentar-se para trás) e fit (do inglês: ajuste, adaptação). É exatamente este rever, reajustar, recompor que tem caracterizado tanto a modernização como a readequação discursiva.

Todavia, as constantes apropriações simbólicas têm alimentado novos discursos que incorporam o sempre atual *Zeitgeist*, que aliás é o que tem movido o fazer publicitário de forma desterritorializada, mas focada na geração dos sonhos, do encantamento e

² <https://adnews.com.br/adpublicidade/jwt-cria-biblia-do-churrasco-para-tramontina/>

³ https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=gG9HMWN2TYU&feature=emb_logo

da necessária dimensão hedonista.

Nesta proposta contamos com o resgate extremamente atual de Péninou (1973) quando pontua que a publicidade é uma das raras mensagens que além de tudo é uma paisagem, e por isso a torna mais contemplada do que lida. Portanto, a publicidade se vale de escândalos visuais em sua construção discursiva seja ela textual ou visual.

Como aporte metodológico orientamo-nos pela reflexão teórica, buscando evidenciar a apropriação do discurso religioso pela publicidade, implicando em uma promissora simbiose, compartilhada pelos espaços de trocas simbólicas, como preconizado por Bourdieu (2007). Ao nomear o terceiro capítulo de sua obra como “O mercado de bens simbólicos” o autor descortina um espaço de releituras sobre a autoridade seja ela religiosa, ou econômica tal qual o mercado:

Assim o capital de autoridade propriamente religiosa de que dispõe uma instância religiosa depende da força material e simbólica dos grupos ou classes que ela pode mobilizar oferecendo-lhes bens e serviços capazes de satisfazer seus interesses religiosos. (Bourdieu 2007, p.58)

Certamente o marketing avança pelo espaço mercado articulando seu capital persuasivo conferido aos produtos/serviços e marcas, somando-se à dimensão simbólica que permeia seu discurso econômico de forma profunda. Afinal, para Cassirer (1969) in: Sartori (2001, p.11), “o homem não vive dentro de um universo puramente físico, mas sim num universo simbólico, língua, mito, arte e religião [...] são os vários fios que compõem o tecido simbólico [...]”. Em suma, para Ernest Cassirer o homem é um animal simbólico. Todavia, ao trabalharmos as relações simbólicas do consumo, percebemos o quanto estamos mergulhados em trocas simbólicas incorporadas na dimensão do intangível, presente nas mais diversas experiências perceptivas deste consumidor assumidamente transestético.

Em tempos de hipermodernidade, Lipovetsky (2004) acentua que a efetividade das mensagens implica na capacidade do prazer proporcionado junto ao público visado, afinal o compromisso maior está na contínua geração do encantamento que reveste as coisas materiais. Neste sentido, “vivemos numa era em que tudo é hiper. Não basta mais ser super. É preciso exceder o que já é excessivo” (Lipovetsky 2004, p.52)

Nos parece que as classificações sobre o homo consumericus, ou do homo economicus, ou mesmo do homo hiper consumatio ou do Homo spetaculus, tenha nos levado ao Homo aestheticus, cujo ato de consumo deslocou-se rapidamente do tangível para o imaterial, agregando a estetização como uma resultante de valor.

Conclusão

Como resultado nos deparamos com novos olhares sobre as atuais práticas publicitárias em um contexto de metamorfose, desterritorialização, simbiose, autopoiese e coparticipação do ator-rede e da evidente sobreposição da publicidade com a economia criativa. Enfim, os sinais da conclusão apontam para trocas contínuas que possibilitem a atualização do até então ‘ethos publicitário’.

Reverenciado como um dos maiores criativos norte-americano no momento inicial da indústria da publicidade, William “Bill” Bernbach (13 agosto de 1911- 02 outubro de

1982) foi pontual em sua fala: "Publicidade não é uma ciência. É persuasão. E persuasão é uma arte". Exatamente neste momento é possível visualizarmos a prática publicitária mergulhando em um mundo transestético a partir de releituras e rearticulações que se configuram como efetivas trocas simbólicas na busca de ancoragem para um discurso não apenas mais crível, como essencialmente mais emocional e autopoietico.

Referências

ADLER, Richard P. e FIRESTONE, Charles M. **A conquista da atenção**: a publicidade e as novas formas de comunicação. São Paulo: Nobel, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CASTELLS, Manuel; e CARDOSO. **A Sociedade em Rede**: do conhecimento à ação política. Belém, Portugal: Imprensa Nacional, 2005.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.

DRU, J. M. **Beyond disruption**: Changing the rules in the marketplace. New York, NY: John Wiley & Sons, 2002.

GALINDO, Daniel S. **A publicidade em busca de novas configurações in Comunicação e Sociedade** n° 43 São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2005.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernidade e sociedade de consumo**. In revista Novos Estudos CEBRAP N°12: São Paulo, 1985.

CARRASCOZA, João e ROCHA, Rose. **Consumo midiático e culturas da convergência**. São Paulo: Miró Editorial, 2011.

LIPOVETSKY Gilles. **Os tempos hipermodernos São Paulo**: Editora Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY Gilles e SERROY Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista (São Paulo: Companhia das letras, 2015.

PÉNINOU Georges. **Física e metafísica da imagem publicitária**. In: A Análise das Imagens. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 1973.

QUESSADA, Dominique. **O poder da publicidade na sociedade consumida pelas marcas**. Como a globalização impõe produtos, sonhos e ilusões. São Paulo. SP: Futura, 2003.

SACHARIN, K. **Attention! How to interrupt, yell, whisper, and touch consumers**. New York. NY: John Wiley & Sons, 2001.

SOUZA R. Moreira de. **A simbiose discursiva entre religião e mercado**: um estudo do discurso da igreja Universal na perspectiva do consumo. Tese defendida no programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) - Sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Moraes Gonçalves, 2017.

LENDAS BRASILEIRAS E *CIDADE INVISÍVEL*: RELEITURA DE PERSONAGENS DO FOLCLORE

SANDRA TRABUCCO VALENZUELA (FAM/USP)¹

Introdução

O presente trabalho é um recorte de pesquisa que visa refletir sobre a adaptação dos personagens do folclore brasileiro para a série de TV intitulada *Cidade Invisível*, criada por Carlos Saldanha e roteirizada por Raphael Draccon e Carolina Munhóz. Na série, produzida pela Netflix (2021), personagens de narrativas populares amplamente reconhecidos dentro da cultura brasileira, recebem uma releitura contemporânea, adaptada ao espaço urbano do Rio de Janeiro.

Trata-se de um thriller policial que dialoga com elementos da narrativa fantástica, tomados de personagens mitológicos da cultura popular brasileira, numa história que tem como pano de fundo a questão ecológica.

O presente artigo integra parte de um trabalho mais extenso, ainda em desenvolvimento. Por este motivo, abordaremos aqui tão somente as lendas do Boto e de Mãe d'água.

Primeiras definições: lenda e folclore

O termo “lenda” é proveniente de “*legenda*”, termo do latim vulgar medieval, que significa “coisas a serem lidas”. De acordo com Jolles (1972), as legendas eram leituras relacionadas a uma atividade semirritual devido ao seu conteúdo. Estes textos apresentavam a vida dos santos e eram lidos apenas em certas ocasiões especiais ou como uma literatura pessoal construtiva, no sentido de que seu conteúdo poderia trazer a ideia da *imitatio*, isto é, de oferecer ao leitor um exemplo a ser imitado.

Posteriormente, o termo “*legenda*” assumiu o sentido de *legere-collect*, que constituía uma seleção de histórias exemplares, que inspiravam seus leitores a ações positivas. No entanto, por questões temáticas e de abordagem, a *legenda* adquiriu o significado de uma narração não acreditada historicamente, pois não havia uma comprovação da veracidade dos fatos narrados. E é este significado que permanece fortemente ligado ao adjetivo “lendário”, um adjetivo que, do ponto de vista histórico, significa “algo incerto” (JOLLES, 1972, p. 62).

O termo “folclore” foi cunhado em 1845 pelo inglês William Thoms: *folk* (povo) + *lore* (acervo, conhecimento). Trata-se do corpo expressivo de cultura e partilhado por um grupo específico de pessoas; abrange as tradições comuns a essa cultura, subcultura ou grupo. Incluem-se aqui a tradição oral (narrativas, lendas, provérbios, jogos, música tradicional), cultura material e imaterial.

O folclore pode ser definido como um conjunto de saberes tradicionais de um povo e que torna-se uma identidade, um aspecto diferencial dentre as populações. Constitui-se

¹ Pós-Doutorado em Literatura Comparada (Universidade de São Paulo - USP), Doutorado e Mestrado em Letras (USP), Bacharel e Licenciada em Letras (USP), é docente dos cursos de Comunicação da FAM. Especialista em Cinema e História da Arte, é escritora e integrante do grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens da FFLCH USP.

numa reconstrução antropológica da cultura, com suas expressões sociais, costumes e crenças, artes, além dos aspectos físicos ou materiais, transmitidos de geração em geração.

Entre os primeiros estudiosos estão Johann Gottfried von Herder - pertencente ao movimento *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), de 1776, responsável pelo estudo de músicas e danças tradicionais alemãs e os Irmãos Grimm.

O Folclore é geralmente entendido como uma disciplina acadêmica que focaliza seu interesse e atividade de pesquisa no estudo da chamada “cultura tradicional”, de acordo com perspectivas predominantemente etnográficas. Por definição, o folclore lida com a chamada cultura “popular” no sentido de “tradicional” (MARTÍ PÉREZ, 1999, p. 83).

O narrador oral

Como define Walter Benjamin (1987) em seu texto “O narrador”, há dois grupos de narradores: o que vem de longe e aquele que

ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através de seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinho comerciante. [...] A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos (Benjamin, 1987, p. 198-9)

Assim, na série *Cidade Invisível*, temos a personagem Ciço (interpretado por José Dumont). Ciço, epíteto de “Cícero”, remete ao nome do Padre Cícero, símbolo de liderança e da religiosidade popular nordestina, Ciço representa a sabedoria popular, conhece a floresta e seus segredos.

Ao refletir sobre a importância histórica do Padre Cícero e seu papel na sociedade da época, é possível uma associação do personagem Ciço como uma figura que agregava em torno de si pessoas carentes que eram exploradas pelas elites locais:

o Pe. Cícero surge como líder no momento em que os trabalhadores rurais migrantes pelo sertão nordestino precisavam de alguém que apontasse caminhos para satisfação de suas necessidades fundamentais como indivíduos e como grupo [...] Na memória, o Pe. Cícero surge como líder quando se torna modelo para a vida dos outros. Ao tornar-se modelo, o indivíduo é situado numa esfera em que se torna passível de ser “mitologizado”. (CORDEIRO, 2011, p. 256)

O enredo de *Cidade Invisível* se inicia durante uma festa junina na Vila Toré, uma vila fictícia na zona da mata, no Rio de Janeiro, cujos moradores são pessoas humildes, e que vivem da pesca.

O nome da cidade, Toré, faz referência a um dos principais ícones da indianidade nordestina. Toré é um ritual presente em manifestações culturais dos povos indígenas, que une dança e religião. Há variações de acordo com cada povo que o pratica: Pankararé, Pankakarú, Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Xocó, Potiguara, Truká e Funil-ô.

O Toré é uma dança ritual realizada por diversos povos indígenas, inclusive os tradicionais da bacia hidrográfica do rio São Francisco. É considerado o símbolo maior de resistência e união entre esses povos e uma das principais tradições dos índios do Nordeste brasileiro e de Minas Gerais. O ritual é passado de geração a geração e possui diversos significados. Cada povo possui seu toré próprio, mas, em geral, envolve uma dança circular ao ar livre, na qual os índios, em fila ou em pares, acompanham o ritmo da dança com cantos ao som de maracás, zumbumbas, gaitas e apitos. (COMITÊ DA BACIA DO SÃO FRANCISCO, 2015)

A dança do Toré é acompanhada por uma música chamada Toante, cantada por um “cantador(a)”, que é seguido pelos gritos ritmados do grupo de bailarinos. Como celebração, a dança é acompanhada de jurema, uma bebida ritualística elaborada pelo pajé, feita de *Mimosa tenuiflora*, e que altera a consciência. Há também a ideia de que jurema é uma entidade espiritual das forças das florestas brasileiras.

Dessa forma, *Cidade Invisível* apresenta duas diegeses ficcionais: o Rio de Janeiro e o espaço mítico composto pela Vila Toré.

No início do episódio piloto, Gabriela, uma antropóloga, estudiosa da cultura presente em Vila Toré, morre misteriosamente no incêndio ocorrido na mata ao redor da Vila, durante a festa junina. Sua filha, a menina Luna, momentos antes da morte de Gabriela, desapareceu ao embrenhar-se na mata escura. Gabriela foi à procura da filha, mas não a encontrou, acabando por encontrar um destino fatal.

Eric, marido de Gabriela, e pertence à corporação da guarda ambiental, e conhece a região que é da alçada de proteção de sua guarda. Há suspeitas de que o incêndio que matou Gabriela tenha sido criminoso, provocado por Afonso, um empresário de uma construtora interessada em adquirir a área do Bosque de Cedros de Vila Toré e explorá-la comercialmente.

Como em outras produções assinadas por Carlos Saldanha, como as animações *A Era do Gelo*, *Touro Ferdinando* e *Rio*, a questão ambiental, a ecologia e a preservação das espécies é um motivo que se reitera, caracterizando-se como marca de Saldanha como criador.

Os personagens do folclore brasileiro veem-se obrigados a sair de seu espaço natural, do interior, das matas, para refugiar-se e esconder-se na cidade, no caso, a do Rio de Janeiro. A motivação desse abandono de seu espaço não é clara, porém, intui-se que se deve à devastação e destruição do meio ambiente onde tais figuras lendárias surgiram.



Figura 1: Cartaz de divulgação: Cidade Invisível. Fonte: Divulgação.

As personagens precisam se adequar ao novo tempo-espaço, escondendo-se seus poderes e habilidades, sumindo na multidão. Os procedimentos de construção da série não são novos. Outras séries de sucesso também trouxeram personagens para o mundo aparentemente contemporâneo, como é o caso de *Once Upon a Time* (ABC/Disney, 2011-2018), na qual os personagens de contos de fadas eram lançados por uma maldição para o mundo real, para o nosso mundo (VALENZUELA, 2016).

Desta vez, contudo, insere-se na narrativa a evocação do sobrenatural a partir das lendas e personagens do folclore brasileiro: liderados por Inês (a Cuca), os personagens tentam sobreviver fora de seu espaço, enfrentando adversidades psicológicas, sociais e os problemas urbanos.

A intertextualidade

Seguindo a proposta de Gérard Genette, considera-se a existência da intertextualidade “como presença efetiva de um texto em outro”, isto é, a presença da narrativa folclórica na série de TV *Cidade Invisível*.

Ao entender que Genette observa a existência de dois tipos de relações próximas, como a intertextualidade a hipertextualidade, entendidas como “separadas sob pretexto de que uma designa a co-presença de dois textos (A está presente com B no texto B) e outra, a derivação de um texto (B deriva de A mas A não está efetivamente presente em B)” (SAMOYAULT, 2008, p. 30), compreende-se a relação entre a série e a narrativa folclórica com hipertextualidade, visto que o audiovisual inclui uma narrativa derivada de um texto anterior por transformação.

***Cidade Invisível* e sua relação com o mitos e lendas**

A investigação sobre a morte de Gabriela é o arco narrativo que se estabelece inicialmente na narrativa e desencadeará todos os acontecimentos posteriores. Eric desconhece seu passado, rejeita todo tipo de rito ou ação que de algum modo se relacionem com elementos sobrenaturais ou metafísicos. Tal rejeição o impede de compreender o que está acontecendo de fato.

Ao contrário de Eric, Gabriela valorizava, conhecia e disseminava o conhecimento da cultura popular e seus aspectos ligados à magia e ao inexplicável. Como livro de cabeceira, presenteou à filha Luna o livro intitulado “Folclore brasileiro”, e Gabriela atuava como o narrador tradicional, que conta uma e outra vez a mesma história, a mesma lenda popular, de modo que a história se fixa, pela repetição:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

Cidade Invisível, como já foi dito, propõe duas dimensões espaço-temporais diferentes: a cidade do Rio de Janeiro e Vila Toré. Há ainda o recurso do *flashback* para contar episódios do passado ocorridos na mata da Vila Toré, como é o caso da morte de Antunes, avô de Afonso e antigo proprietário das terras do Bosque de Cedros. Ao tentar destruir a vida na mata, Antunes foi morto pelo Curupira, ser mítico protetor das

florestas, e foi enterrado na mata. No entanto, Antunes se torna o chamado “Corpo-Seco”, isto é, um espírito cruel, malvado e vingativo que se desprende da terra e retorna para assolar os vivos, pois foi rejeitado por Deus e pelo Diabo, e está condenado a vagar para sempre pela Terra. “Corpo-Seco” é representado como um cadáver ressacado, podendo atender também pelo nome de “Unhudo” ou “Bradador”.

A responsabilidade pelo desequilíbrio no mundo sobrenatural estaria no retorno de “Corpo-Seco” à terra e sua vingança sobre todos aqueles que se relacionam com a sua morte e o Bosque de Cedros.

O Boto cor-de-rosa

Após a morte de Gabriela e ao período de luto da família, Eric retorna ao trabalho policial e é surpreendido com o corpo de um boto cor-de-rosa encontrado na praia do Rio de Janeiro.

Esta morte recupera a lenda indígena amazônica do boto, abrindo um novo arco narrativo: como explicar a presença de um boto amazônico, e portanto de água doce, morto numa praia carioca? Este plot amplia o mistério e a narrativa policial.

De acordo com Alves (2007), há dois tipos de boto, o preto e o cor-de-rosa. O boto preto (*tucuxi*) costuma viajar ao longo do rio, acompanhando os barcos, mergulhando e movendo as águas. É considerado um amigo dos homens e um aliado que auxilia no salvamento de pessoas que estão se afogando. O boto cor-de-rosa, por sua vez, é considerado um animal mágico e também perigoso. Esta espécie vive nas águas barrentas e, por sua dificuldade visual, acabou por desenvolver um sofisticado sonar que lhe permite mover-se com destreza pelas águas escuras.

Segundo a lenda, durante as festividades juninas de Santo Antônio, São João e São Pedro, o boto se aproveita que as pessoas estão distraídas, e sai das águas, transformando-se em um homem bonito e elegante que escolhe a mulher mais bela da festa e a seduz, engravidando-a no fundo do rio. O boto veste-se de branco e usa um grande chapéu para esconder o as narinas no alto de sua cabeça. O boto engravida as moças e nunca mais retorna para vê-las ou conhecer o filho:

O Boto fica perfeitamente um ser humano e nada resta de sua aparência de peixe em maioria absoluta dos casos. Torna-se um caboclo alegre, forte, atirado, afoito, dançando bem e com uma sede incontável. Não há melhor par nem mais simpático cavalheiro num baile. Apenas não tira o chapéu para que não vejam o orifício por onde respira. (CASCUDO, 2002, p. 165-166)

Em *Cidade Invisível*, ao encontrar o boto na praia, Eric também se depara com uma estranha figura feminina que, repentinamente, desaparece, quase diante de seus olhos. Trata-se de Camila, uma jovem que se aproxima do boto e se esquiva das perguntas de Eric.



Fig. 2. O boto é encontrado na praia, em *Cidade Invisível*. Fonte: Netflix/Divulgação.²

Iara ou Mãe d'água

Camila é uma jovem negra, vestindo roupas azuis, ela usa brincos de concha brancos, e longos cabelos com um penteado que desenha, no topo da cabeça, uma estrela do mar. A própria descrição já associa a imagem de Camila a uma sereia ou, como chamada no folclore brasileiro, a Mãe d'água.

Na mitologia greco-latina, as sereias são entidades monstruosas, com corpo metade de mulher e metade pássaro, capazes de encantar qualquer um que ouvisse o seu canto. Embora ligadas ao mar e às viagens marítimas, não eram originalmente marinhas.

Sua genealogia é um pouco confusa, mas em geral são consideradas filhas do deus-rio Aqueloo e da musa Melpômene ou de Terpsícore. Homero afirmou que elas podiam prever o futuro (Odisseia 12.191), o que condiz com divindades nascidas de Gaia.

Outra versão da mesma lenda é Loreley, que pode ser representada como uma sereia, uma ninfa ou como um espírito da água. Na verdade, Loreley é o nome de um enorme penhasco rochoso (cerca de 120 m acima do nível da água) na Alemanha, localizado na margem esquerda do Reno.

Muitos elementos da lenda de Loreley são atribuídos ao poeta e romancista do período romântico Clemens Brentano, mas ficou famosa depois que Heinrich Heine publicou o poema *Die Loreley*.

No poema, Loreley é filha do Rio Reno, mora nas profundezas do rio e entoia canções tentadoras à noite, sentada no rochedo. Os barqueiros que ouvem sua música ficam tão encantados que se esquecem do tempo e do espaço destruindo seus barcos nas rochas, afogando-se.

² Disponível em: <https://bit.ly/30Eg1F4> Acesso em: 10 set. 2021.

Nas crenças indígenas, existem várias mães dos diversos elementos da natureza (a Mãe do Mato, a Mãe do Fogo, a Mãe da Fruta, etc.). São as Ci, em tupi. No entanto, elas não têm forma humana. São entidades difusas, identificadas com o próprio elemento a que deram origem. Também não são entidades sedutoras nem malélicas. Apenas protegem seus filhos das agressões dos seres humanos.

A Mãe d'água com aspecto de sereia não está documentado em nenhum mito entre os índios brasileiros dos séculos 16, 17 e 18 de acordo com relatos de cronistas e viajantes. Este aspecto constrói-se pela relação entre as culturas europeias e indígenas, associando a figura da Mãe d'água às sereias como uma bela figura feminina com cauda de peixe, e que oferece perigo aos homens. Como afirma Cascudo:

Havia, efetivamente a Sereia dos gregos e dos romanos. Mas esta era um pássaro e não um peixe. Não há um só autor clássico que fale em Sereias com o apêndice natatório. Na versão tradicional, eram moças, sentadas na areia da praia cantando. [...] A forma peixe-mulher, como a Sereia aparece no fabulário ibérico do século XV, é uma confusão entre Oceânides e Sereis. O corpo da primeira com a voz da segunda. Faltam as ofertas tentadoras. (CASCUDO, 2002, p. 148-149)

Assim a imagem de Iara tem lindos cabelos negros e fica sentada na beira do rio cantando melodias hipnotizantes que atraem os homens da região, num padrão próximo ao de Loreley, numa clara transposição de elementos europeizantes. Após seduzi-los, Iara leva suas vítimas para as profundezas do rio, afogando-os.

Aqueles que escapam aos encantos da Mãe D'água/Iara, ainda segundo a lenda, enlouquecem. A única forma de recuperar a sanidade seria com o auxílio de um pajé.

Versões da lenda dizem que Iara devora as suas vítimas após morrerem afogadas, assim como o Ipupiara, monstro marinho de caráter masculino da mitologia dos povos tupis do litoral brasileiro no século 16 que atacava as pessoas e comia partes de seus corpos.

Os tupis acreditam que o Ipupiara (“o que está dentro d'água”):

os perseguia e matava [...] abraçando-os e beijando-os até morrerem sufocados. Depois, o Ipupiara dava uns gemidos, às vezes, comia os olhos da vítima e fugia. Mais tarde, o Ipupiara feminiza-se; torna-se a Iara, Mãe d'água, sob influência europeia. [...]. O Boto é outra variante do Ipupiara. O Dom Juan aquático. Não mata as suas vítimas, mas desinteressa-se pela prole. (EDELWEISS, 2001, p. 68)

Segundo o cronista português Pero de Magalhães Gândavo, o Ipupiara é uma criatura com “quinze palmos de comprimento e semeado de cabelos pelo corpo, e no focinho tinha umas sedas mui grandes como bigodes.” (GÂNDAVO, 1576, cap. 9) De acordo com o relato de Gândavo, um Ipupiara teria sido encontrado e morto na Capitania de São Vicente em 1564.

Outra versão de Ipupiara existente no Norte, nos termos de Edelweiss (2001), considera que o monstro é uma cobra de grande porte, chamada “Boiúna”, e segue a mesmo percurso da Mãe d'água, que possui seis palácios nas profundezas dos rios.

O sincretismo entre as culturas europeia, indígena e africana evidencia-se na apresentação da personagem Camila. A pela negra traz as tradições africanas e o culto a Iemanjá, pertencente aos negros iorubanos, um orixá do candomblé. Iemanjá é a mãe ou rainha das águas e é a entidade que deve ser cultuada por aqueles que vivem do mar, pescadores e marinheiros.

Por sua origem africana, Iemanjá pode ser conhecida como Janaína ou dona Janaína. Ela não tem forma de sereia. É a mistura de várias tradições, lendas e mitos que resulta numa mulher alva, vestida de azul-claro, que é representada, em geral, saindo das espumas do mar. A festa em sua homenagem é realizada em Salvador, na Bahia, no dia 2 de fevereiro, ligando-se ao catolicismo através do sincretismo que a identificou com Nossa Senhora.

É sob esse aspecto que Camila, de *Cidade Invisível*, é representada: num sincretismo entre sereia, Mãe d'água, Iara e Iemanjá. Além de sua apresentação (roupas, cabelo e beleza física), Camila é cantora numa casa noturna, repetindo a ideia de Loreley e das sereias da *Odisseia*.

Considerações finais

Além das personagens do folclore apresentadas no presente artigo, *Cidade Invisível* traz ainda outras importantes lendas brasileiras: Saci-Pererê, Curupira e Cuca são algumas das figuras que compõem o arcabouço mítico da série.

Existia no Brasil o Iupuiara, informe e mau. Mães d'água, Iaras, botos dom-juan são somas de estórias da Europa e África convergidas para objetos que despertaram a curiosidade pela anormalidade dos costumes. O Iupuiara passou a Mãe d'água. O Boto recebeu a herança erudita do golfinho páfio, egresso dos cultos dos portos gregos, onde abrolhou Vênus, citérea ou páfia. Iara é europeia. O índio não a conheceu outrora. (CASCUDO, 2014, p. 168)

Cidade Invisível teve sua segunda temporada aprovada, o que revela o interesse não só no Brasil, mas também a curiosidade que a série despertou para o folclore nacional, desconhecido fora das fronteiras brasileiras.

Como se destacou na Introdução, este artigo compõe parte de um estudo ainda em processo e que, por esse motivo, tem o objetivo de iluminar o estudo sobre o tema.

Contemporâneo em sua temática e modo de abordagem, esta ficção seriada constitui um hipertexto, nos moldes de Genette, resgatando personagens e elementos da tradição, fruto do sincretismo que compõe a cultura brasileira.

Referências

- ALVES, Maria José de Castro (org.) **Lendas e mitos do Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: **Walter Benjamin: Obras Escolhidas**. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CAMARA CASCUDO, Luís da. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2014.
- CAMARA CASCUDO, Luís da. **Geografia dos Mitos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- CIDADE INVISÍVEL. Netflix, Brasil, 2021. **Criação: Carlos Saldanha**. Roteiro: Raphael Draccon e Carolina Munhóz. (série de TV)
- COMITÊ DA BACIA DO SÃO FRANCISCO. **O ritual Toré**. 09/01/2015. Disponível em: <https://2017.cbh-saofrancisco.org.br/2017/o-ritual-tore/> Acesso em 02/11/2021.

CORDEIRO, Domingos Sávio de Almeida. **Memória coletiva de culturas do Nordeste**. In: Ciências Sociais Unisinos, 47 (3): 249-255, set./dez. 2011. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-UWB_k9Qak8J:revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2011.47.3.07/624+&cd=12&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em 02/11/2021.

EDELWEISS, Frederico. **Apontamentos de Folclore**. Salvador: EDUFBA, 2001. Coleção Nordestina.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **História da Província Sancta Cruz, 1576**. Acervo digital Biblioteca Nacional. Disponível em: https://purl.pt/121/4/res-365-p_PDF/res-365-p_PDF_24-C-R0150/res-365-p_0000_capa-cap_a_t24-C-R0150.pdf Acesso em: 07/09/2021.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Toré e jurema: emblemas indígenas no nordeste do Brasil**. Ciência e Cultura, v. 60, n. 4, São Paulo, out. 2008. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400018 Acesso em 01/11/2021.

JOLLES, A. **Formas Simples**. Santiago: Universitaria, 1972.

MARTÍ PÉREZ. **La Tradición Evocada: Folklore y Folklorismo**. In: Tradición oral, 81-107 (1999). Universidad de Cantabria. Disponível em: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/38658/1/JMarti-1999-La%20tradici%c3%b3n%20evocada.%20Folklore%20y%20folklorismo....pdf> Acesso em 01/11/2021.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A Intertextualidade**. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANTOS, Cristiane et al. **Projeto Vidas Paralelas Indígena: revelando o povo Pataxó da Bahia, Brasil. Povo Pataxó em Dança Ritual**. In: Tempus – Actas de Saúde Coletiva, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307742898_Proyecto_Vidas_Paralelas_Indigena_revelando_el_pueblo_Pataxo_de_Bahia_Brasil Acesso em 01/11/2021.

TORÉ. **Terra Brasileira**. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fwww.terrabrasileira.com.br%2Ffolclore2%2Ffe37toreal.html&psig=AOvVaw36lKmt1YT6842ASrU63FzD&ust=1631141688591000&source=images&cd=vfe&ved=0CAsQjRxfFwoTCOjqof87fICFQAAAAAAdAAAA-ABA2> Acesso em 01/11/2021.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. **Once Upon a Time: da Literatura para a série de TV**. São Paulo: Chiado, 2016.

PARTE II

CAMINHOS COSTUMEIROS E ALGUNS DESVIOS

LITERATURA E SOCIEDADE: CARTOGRAFIAS DO IMAGINÁRIO

PROFA. DRA. ANA LÚCIA TREVISAN (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

No âmbito da pluralidade de investigações teóricas a respeito das narrativas fantásticas é possível estabelecer distintas abordagens críticas, tanto no que se refere ao estudo dos sentidos simbólicos e metafóricos presentes nas imagens do insólito, como no que tange às estratégias narrativas responsáveis pela afirmação de um gênero ou macro gênero. A literatura como possibilidade de representação estética da sociedade pode instituir as imagens insólitas como uma cartografia reveladora de sentidos sociais e históricos, dessa forma, a pluralidade de obras que evocam o universo do fantástico não devem apontar para o hermetismo, ao contrário, nada mais impactante e inteligível do que esse gênero capaz de descrever a realidade dos fatos e dos sentimentos humanos por meio de imagens não empíricas, por meio do encantamento perene provocado pelos sentidos simbólicos e metafóricos.

Na novela texto *Chicos que vuelven* (2011), da escritora argentina Mariana Enríquez, observa-se a construção de uma narrativa fantástica na qual as esferas do possível e do impossível se entrelaçam, permitindo ao leitor vislumbrar uma composição de imagens insólitas naturalizadas no cotidiano, capazes de remontar alguns meandros históricos latentes. Na novela, o enredo se constrói por meio da profusão da imagem aterrorizante do retorno de várias crianças, há tempos desaparecidas ou dadas como mortas. A realidade é subvertida pela presença do insólito e surge, assim, uma primeira referência aos meandros sociais que marcaram a presença violenta e arbitrária do governo militar argentino. As crianças desaparecidas ressurgem nos parques da cidade com a exata aparência que possuíam no momento de seu desaparecimento e compõem, dessa forma, uma espécie de lapso espaço temporal no qual submerge toda a cidade. A cronologia do enredo, emoldurada pela tensão e o terror, anuncia um quadro no qual o insólito naturalizado mobiliza os personagens, aprisionados no convívio com os reaparecidos. Pouco a pouco a presença das crianças torna-se a imagem de um organismo vivo, uma construção monstruosa, provocadora de mais terror, ampliado pela reação desesperada dos familiares e dos meios de comunicação.

Estratégias narrativas do fantástico: o possível e o impossível

A narrativa, que inicialmente estabelece um pacto de comprometimento realista, é construída na 3ª. pessoa e apresenta a trajetória de Mechi, uma jovem que trabalha em

¹ Ana Lúcia Trevisan possui doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo na área de Literatura Espanhola e Hispano-Americana. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie onde desenvolve pesquisa na área dos estudos literários com ênfase na narrativa contemporânea. Desenvolve os projetos de pesquisa "Narrativas e sociedade: diálogos entre a ficção e os registros históricos" e "O fantástico na literatura contemporânea: a construção textual e as ambivalências da leitura". Publicou o livro *O espelho fragmentado de Carlos Fuente: literatura e história em Terra Nostra*, que estuda os limites do discurso histórico e literário e elabora uma reflexão sobre a cultura ibérica e hispano-americana.

um arquivo que coleta dados de crianças e jovens desaparecidos na cidade de Buenos Aires:

El silencioso trabajo de Mechi la mantenía aislada. Se trataba de mantener y actualizar el archivo de chicos perdidos y desaparecidos en la Ciudad de Buenos Aires, ubicado en el fichero más grande de la oficina, que era parte del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (ENRÍQUEZ, 2011, p. 04)

A narrativa, ancorada no passado, obedece a uma temporalidade cronológica e alude, com seus vários relatos de casos de desaparecimento, a uma formulação discursiva própria de relatos sociológicos, esboçando um repertório de depoimentos e suas motivações, como se fossem fotografias do passado, nas quais se vislumbram fragmentos de histórias de vida de adolescentes apossados-violentados, como observamos no fragmento abaixo:

Como Jessica había muchas, porque la mayoría de los chicos que faltaban eran chicas adolescentes. Que se iban con un tipo mayor, que se asustaban por un embarazo. Que huían de un padre borracho, de un padrastro que las violaba de madrugada, de un hermano que se les masturbaba en la espalda, de noche (ENRÍQUEZ, 2011, p. 06)

No enredo, a fratura da ordenação narrativa, que alude ao real, ocorre com o súbito e surpreendente retorno de crianças e jovens desaparecidos em diferentes épocas e por diferentes motivos. A imagem desses “meninos que voltam” estabelece o insólito e o terror gradativamente, já que eles retornam exatamente com o mesmo aspecto físico que tinham ao desaparecer. Com isso, cria-se uma atmosfera insólita que se amplia para o aterrorizante por meio da ênfase de que esses retornados, embora fisicamente os mesmos, não o eram psicologicamente, eles regressavam matizados por um aspecto fantasmal:

Las semanas siguientes se llegó a la histeria, y se fue un poco más allá. Los chicos que faltaban de sus casas empezaron a aparecer, pero no en cualquier parte: aparecían en cuatro parques grandes de la ciudad, el Chacabuco, el Avellaneda, el Sarmiento y el Rivadavia. Se quedaban ahí, dormían uno al lado del otro por la noche, y no parecían tener intenciones de irse a ninguna parte. Incluso había bebés, presuntamente esas víctimas de secuestro parental, aunque también podían ser criaturas robadas de hospitales, de maternidades. [...] Entre los chicos grandes reinaba el silencio. Ninguno decía mucho, ni parecía querer contar dónde había estado. Tampoco parecían reconocer a las familias, aunque se iban con los que los venían a buscar con una mansedumbre que resultaba todavía más espeluznante (ENRÍQUEZ, 2011, pp. 27-28)

O retorno das crianças e adolescentes que ainda faltavam, a reunião desses retornados em determinados parques, a inexplicável adaptação deles a estes espaços, bem como a passividade e o imperioso silêncio deles são elementos que permitem a composição dessas imagens insólitas e nos possibilitam vislumbrar perspectivas interpretativas. Entre essas perspectivas, podemos pensar que a imagem implícita à ideia do retorno dos desaparecidos constrói o efeito do desconcerto ao trazer para o plano ficcional, por meio do insólito, a alusão ao plano histórico argentino das últimas décadas, sobretudo nessa articulação dos familiares, atitude que evoca a memória das “madres y abuelas de la Plaza de Mayo”. Nesse contexto, a palavra “desaparecido” assume um valor simbólico, desafiando a memória que resgata a presença do insólito real, anteriormente normalizado pelo terror de um estado autoritário. Por esse viés, os desaparecidos políticos e as

crianças que ressurgem no plano ficcional conjugam-se na memória coletiva e compõem um mosaico de vozes sociais. A voz da imprensa, a voz dos familiares que reencontram seus desaparecidos após tantos anos, a voz que nega o passado e o enfrentamento, assim como a voz silenciada das crianças e jovens que retornam: todas elas destacam a historicidade pelo viés do insólito.

É justamente por meio desse mosaico, no qual se revela a inexplicável confluência entre o (aparentemente) antagônico, entre o possível e o impossível, que surge a força do relato de Mariana Enríquez, cujo eixo estruturante aglutina o terror do passado histórico ao terror de uma narrativa fantástica. Dessa forma, o passado e a memória dos desaparecidos políticos do regime militar argentino ressurgem para assombrar o presente dos leitores. Com isso, o questionamento é inevitável, pois quando o passado retorna, calado na imagem de crianças, o enfrentamento de uma memória coletiva se impõe. Confrontar o impossível, conviver com essas crianças “ocas” revela o terror de saber que o desconhecido permanece vivo e calado na memória de um passado ainda marcado por lacunas.

O encontro dos pais com seus filhos retornados gera muita alegria, no entanto, após um curto tempo de convívio entre eles, surge o desespero diante do inexplicável, uma espécie de terror histórico-social. As consequências são o abandono das crianças pelos próprios pais, que acabam voltando aos parques da cidade onde haviam sido reencontradas inicialmente:

Después del desconcierto eufórico de la primera semana, el escalofrío fue decantando. Sucedió que la primera semana los “recuperados” fueron casos normales [...] (ENRÍQUEZ, 2011, p. 28)

La líder del grupo de Caferatta era Vanadis, que había sido repudiada por su familia dos semanas después de haber sido recibida con alegría, con el mismo argumento que solían dar todas las familias cuando echaban a los chicos a la calle o los depositaban en la puerta de un juzgado, o los devolvían a los parques: esta no es la chica que nosotros conocíamos, esta no es nuestra nena. No sabemos quién es. (ENRÍQUEZ, 2011, p. 45)

O horror e a historicidade

Instaura-se a máxima tensão e as nuances de terror na narrativa. A cidade parece adormecida em meio ao caos e a imprensa cumpre um papel de racionalização do insólito e do horror, buscando reorganizar o absurdo em que se transformou a realidade de todos. Entretanto, longe de encontrar respostas para o evento insólito que viviam, o que a protagonista (e com ela o leitor) constata é a impossibilidade de ação perante o vazio de explicação para a situação ilógica: “Mechi a veces temblaba de furia ante tanta cobardía, tanta puerilidad. Quería que alguien empezara a gritar por televisión, que aullara, que dijera “esto es más raro que la mierda, quiénes son estos chicos, quiénes son” (ENRÍQUEZ, 2011, p. 41). A manifestação de inquietude frente ao insólito ficcional pode ser compreendida também como uma revolta diante dos fatos insólitos ocorridos no plano da realidade histórica, também permeada por absurdos inimagináveis.

Ao final da narrativa, a personagem Mechi decide ir ao encontro de parte das crianças e adolescentes, reunidos numa casa “pintada de rosa que perdía su color con el abandono” (ENRÍQUEZ, 2011, p. 45), num bairro de classe média de Buenos Aires:

El perímetro del Caferatta estaba custodiado: Mechi se podía imaginar a esas familias de clase media que había conocido en sus años de trabajo ahí, debían haber enloquecido directamente, porque no eran capaces de comprender ninguna interrupción a sus cómodas vidas. Sin embargo, los policías la dejaron pasar. Estaban pálidos y temblorosos. Saldrían corriendo a la menor señal rara de los chicos de la casa, Mechi estaba segura. Si eso pasaba, ¿enviarían al ejército? ¿Los matarían a todos, como había visto pedir a una madre por televisión, una madre que decía que eran como cáscaras, que estos chicos no tenían nada adentro? (ENRÍQUEZ, 2011, p. 47)

Podemos pensar que não de forma gratuita a narrativa coloca parte dessas crianças e adolescentes alojada numa casa rosada, imagem que alude ao espaço oficial da política e história argentina. É justamente nesse espaço que eles se reúnem, talvez num gesto simbólico que sugira o descuido com o próprio processo político-histórico do país. Da mesma forma que as crianças, que perderam parte de sua essência com todo o processo de desaparecimento-volta-abandono, a casa também se revela “abandonada”.

Conjugando, portanto, uma pluralidade de estratégias narrativas, o discurso social se transcreve nessa comunhão de elementos possíveis e impossíveis e descortina para a protagonista, para a sociedade representada e para o leitor a transformação dessas crianças e adolescentes numa espécie de corpo único, multiforme e aterrorizante. As imagens insólitas, portanto, sedimentadas nessa transgressão possuem um valor metafórico e permitem a articulação das assimetrias discursivas que exigem o deciframento do leitor. O desaparecimento dessas crianças e adolescentes é integrado à normalidade cotidiana, que é colocada em xeque com o retorno inesperado e assombroso desses desaparecidos. O desespero final se manifesta na fuga da protagonista Mechi: “No tengo más ganas de estar en esta ciudad llena de aparecidos con toda la gente loca, no se aguanta Mechi, ¿y vos por qué te vas a quedar?” [...] (ENRÍQUEZ, 2011, p. 36). Ela planeja ir a “un lugar donde los chicos no volvieran de donde fuera que se habían ido” (ENRÍQUEZ, 2011, p. 48). Tomada pelo temor da possível saída das crianças de seus lugares de reunião e seu retorno à cidade no verão, a própria personagem inicia sua trajetória não apenas de fuga, mas de abandono de sua cidade, de tudo o que ela poderia representar: o espaço de reunião dos “aparecidos”, termo que num primeiro momento alude ao antônimo de “desaparecidos”. Entretanto, utilizando-se da ambiguidade indispensável ao texto fantástico, o termo se ressignifica e o que prevalece é a percepção de diluição das fronteiras entre o real e o insólito, ou seja, a sugestão da existência literal de fantasmas, como indica o vocábulo “aparecido” da língua espanhola.

Edmond Cros (2009), em seus estudos sobre a sociocrítica, afirma que o texto literário pode transcrever os discursos sociais que seriam capazes de postular as inúmeras práticas discursivas que conduzem, por meio das repetições, aquilo que se diz, ou se disse, em sociedade. Partindo dessa perspectiva, o texto fantástico exporia, ao produzir efeitos de realidade, as inúmeras discursividades e articularia o todo o social, entendido no momento de sua existência histórica. Com a emergência do evento insólito, surgiria, por sua vez, uma confrontação de práticas sociais que legitimam distintas temporalidades:

La gente se comportaba de maneras muy extrañas desde que los chicos habían vuelto, con una indolencia depresiva, evidente en las miradas perdidas de los kiosqueros que se dejaban robar alfajores como si no les importara o en los empleados del subte que, si uno no tenía cambio, dejaban pasar gratis (ENRÍQUEZ, 2011, p. 33)

A transgressão do real anuncia a formulação de um imaginário que pode representar as discursividades sociais pelo avesso, tanto pelo que revelam como pelo que ocultam. Dessa forma, no texto fantástico expõe-se a fratura, pois a historicidade se expressa no verso e no reverso daquilo que se narra, o temor do monstro, a ameaça do monstro, a fala do monstro compõem as fissuras de uma formulação histórica minuciosamente construída, tanto pelo que mostrou, como pelo que ocultou na imagem insólita. Por essa perspectiva, o discurso social traduz, como afirma Edmond Cros (2009), o desmascaramento de vozes sociais, uma vez que explicita o senso comum, traz à luz o socialmente aceito ao mesmo tempo em que também se propõe a uma revelação, expressa pela fratura operacionalizada pelo surgimento do insólito, iluminando, com isso, elementos ocultos no discurso social. Em Mariana Enríquez, as latências de uma memória coletiva são reveladas por meio da insólito historicizado, o verso e o reverso são as duas faces de uma mesma moeda, moeda que o leitor adquire no pacto da leitura.

Na obra *O fantástico* (2006), Remo Ceserani destaca alguns eixos temáticos reiterados em diferentes narrativas fantásticas ao longo dos tempos, entre os quais, destaca o estudioso, estão a “vida dos mortos” (CESERANI, 2006, p. 80). Como vimos, a narrativa de Mariana Enríquez dialoga com esses eixos estruturantes mencionados pelo pesquisador: um dos retornados havia sido morto atropelado por um trem. Apesar do corpo partido ao meio, essa criança retorna para assombro e terror de todos: “no era posible que Guachín estuviera ahí con los otros aparecidos, porque Guachín estaba muerto” (ENRÍQUEZ, 2011, p. 30). Guachín, morto, retorna. No entanto, convergindo com mais uma estratégia do fantástico, coloca-se o inexplicável diante do leitor, porém busca-se, logo depois, amenizar sua percepção de dúvida a partir de uma resposta racional, a qual não explica, contudo, de fato o evento insólito: “Excepto, claro, el caso del niño Juan Miguel, el muerto atropellado por el tren. Los medios habían decidido que padre y madre de Juan Miguel eran pobres y borrachos, por lo tanto poco confiables, y que se habían confundido de chico” (ENRÍQUEZ, 2011, p. 28).

O passado se presentifica: uma jovem grávida de cinco meses desaparecida também retorna, porém ela ressurgue exatamente igual após anos de seu desaparecimento: grávida dos mesmos cinco meses. De igual maneira ocorre com uma jovem que desaparece após ser agredida pelo pai: ela retorna com os mesmos hematomas que tinha no rosto após a agressão paterna. A conjunção de todos esses elementos deixa entrever uma fratura do mundo possível por essas imagens insólitas, que são evocadas latências do discurso histórico e compõem de forma complementar a outra face do discurso social – o que não pode ser, mas é. Com isso, busca-se explicar os mecanismos estéticos que engendram os efeitos do fantástico, mas passam a conjugar uma imagem metafórica para determinados tempos históricos, que são de terror aceito, naturalizado, do que não poderia ser, mas é. Os desaparecidos retornam tal qual estavam, o passado se anula, surge um presente contínuo, o espaço-tempo do desaparecimento é abolido e nessa imagem revelam-se os meandros de uma historicidade argentina, que nos possibilita pensar num apagamento de memórias de traumas latentes no imaginário coletivo do país. O tempo de encontrar os desaparecidos pode se construir como voz narrativa do passado, mas ele é puro presente, puro significado presente.

Uma das características da narrativa fantástica é justamente, após mostrar ao leitor uma realidade verossímil, com a qual ele identifica seu próprio mundo, promover a superposição das fronteiras espaço-temporais, conforme assinala Rosalba Campra: ‘Los límites de tempos, espacios e identidades diferentes se superponen y se confunden en un intrincado juego sin solución, o cuya solución puede preverse catastrófica’ (CAMPRA, 2008, p. 34). A partir das palavras da teórica, observamos que na novela de Mariana Enríquez há a sobreposição de tempos, de espaços e de identidades, conforme nos revela o fragmento a seguir:

- Acá vivimos todos.
Y empezaron a aparecer otros chicos, sus caras formando un círculo alrededor de Vanadis. Mechi reconoció la mayoría, adolescentes y niños escapados y raptados, vivos y muertos.
- ¿Se van a quedar todos juntos ahí?
Todos juntos, los chicos la contestaron: “En verano bajamos”. Mechi sintió entonces que no eran chicos, que formaban un organismo, un ser completo, que se movía en manada (ENRÍQUEZ, 2011, p. 48)

Dos quatro parques, parte das crianças passa a viver todas numa mesma casa, num mesmo espaço, reunindo histórias, memórias, identidades, como uma espécie de “organismo” único. Por meio dessa imagem insólita, a narrativa impõe a abolição completa dos limites entre passado e presente, entre o explicável e o inexplicável, entre, em última instância, o mundo dos vivos e dos mortos, sublinhando, com isso, mais um dos eixos estruturantes do fantástico: a convergência de opostos ou a “lógica da conjunção”, conforme argumenta o pesquisador Rafael Olea-Franco:

Postulo que, en general, los textos fantásticos se caracterizan por la paulatina primacía de la *lógica de la conyunción*, la cual se contraponen a la *lógica de la disyunción* con que comúnmente son explicados los fenómenos, tanto en la realidad habitual de los personajes como en la de los receptores [...]. Para esta *lógica de disyunción* compartida por el texto y por nuestra realidad de lectores, se puede estar *vivo o muerto*, pero no *vivo y muerto* a la vez, como sucede en un texto fantástico cuando se impone la *lógica de la conyunción* (OLEA-FRANCO, 2004, p. 63)

Considerações finais: o insólito e as cartografias do imaginário

O insólito incide em uma reflexão do leitor a respeito do estranhamento, das reações manifestas pelas personagens diante do evento insólito. A desestabilização do real, proposto no âmbito da ficção, conduz o leitor a uma apropriação das posições manifestas pelos personagens diante do estranhamento. Nesse relato em que o insólito se incorpora naturalmente na ordem da narrativa, ocorre uma aceitação do elemento insólito, observa-se uma formulação de uma ordem discursiva que naturaliza o insólito e com isso, mantem as relações de causalidade, ainda que diante das construções absurdas. O fantástico surge, então, na sua dimensão denunciadora da realidade, pois o impossível invade a realidade e nos conduz a uma reflexão crítica a respeito da História, da sociedade e do cotidiano aceito como normalidade. O horror explicitado na sua dimensão social, na sua possibilidade de nos fazer submergir nas possibilidades humanas de provocar destruição e medo. Teríamos a construção de um Fantástico que retoma uma reflexão

proposta por Sartre, “olhar de fora o que significa estar dentro” (SARTRE, 2005). As imagens insólitas conduzem a um olhar crítico sobre a realidade partilhada pelos leitores, pois, nessa novela, o horror realmente explícito não estaria na ficção, mas sim no plano da realidade, na medida em que já foi assimilado como forma de cotidiano, de uma memória coletiva. Todos já convivem com os desaparecidos e todos não conseguem conviver com esses desaparecidos presentes.

Esses elementos nos fazem pensar que as imagens insólitas conduzem a um olhar crítico sobre a realidade partilhada pelos leitores, pois, em *Chicos que vuelven*, o horror realmente explícito não estaria na ficção, mas no plano da realidade, na medida em que já foi assimilado como forma de cotidiano, de uma memória coletiva permeada por histórias de desaparecimentos. O retorno desses sujeitos espectrais com corpos idênticos aos que tinham ao desaparecer desestabiliza determinada lógica de temporalidade também na medida em que sublinha o caráter cíclico da história e evidencia não haver episódio superado: passado e presente surgem indissociáveis e as consequências da historicidade se materializam perenemente sobre esses corpos: violentados e desaparecidos no passado, ao regressar pelo insólito, são negligenciados e abandonados no presente, provocando, assim, uma dupla morte – a física e a simbólica: “Tiene el mismo aspecto, la misma voz, responde al mismo nombre, es igual hasta el último detalle, pero no es nuestra hija. Hagan con ella lo que quieran. No queremos verla más (ENRÍQUEZ, 2011, p. 45).

A experiência de leitura da narrativa que remonta diferentes contextos sócios históricos não diverge do processo de leitura de qualquer outro texto literário, no entanto, os mecanismos de reconhecimento e deciframento do fator social implícito às narrativas literárias se condiciona a outras chaves interpretativas. Ler os registros sociológicos que se amalgamam com a narrativa literária significa interagir com outras percepções discursivas capaz de representar o real, significa, também questionar-se a respeito das possibilidades de construção da realidade por meio das construções discursivas. A literatura permite que diferentes sujeitos, pertencentes a diferentes tempos e contextos históricos se aproximem de realidades que lhes são totalmente adversas, a literatura transcende sua temporalidade, justamente porque se desloca das amarras de seu tempo e discursividade. Os textos literários seriam ilegíveis caso mantivessem de forma estrita os estratos sócio-históricos imanentes. No ato de reconfigurar, de buscar um microcosmos que traduz o humano, este sim, imanente aos textos literários, surge a capacidade perene da interação entre autor e leitor.

Referências

- ALAZRAKI, Jaime. **¿Qué es lo neofantástico?**, In: ROAS, David. *Teorías de lo Fantástico*. Madrid: Arco/Libros, S. L., 2001;
- CAMPRA, Rosalba. **Territorios de la ficción: lo fantástico**. Sevilla: Editorial Renacimiento, 2008.
- CESERANI, Remo. **O fantástico**. Tradução: Nilton Cezar Tridapolli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.
- CROS, Edmond. **La sociocrítica**. Madrid: Arco Libros, 2009.
- ENRÍQUEZ, Mariana. **Chicos que vuelven**. Villa María: Eduvim, 2011.
- FURTADO, Filipe. **A construção da narrativa fantástica**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- GARCÍA, Flavio; FRANÇA, Júlio (Editores). **Dicionário Digital do Insólito Ficcional (e-DDIF)**. Rio de Janeiro: Dialogarts. <http://www.insolitoficcional.uerj.br/h/horror/>, acessado em 20/07/2021.
- OLEA-FRANCO, Rafael. **En el reino de los aparecidos: Roa Bárcena, Fuentes y Pacheco**. México: El Colegio de México, 2004.
- SARTRE, Jean-Paul. **Situações I: críticas literárias**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- TREVISAN, Ana Lúcia. **“Mariana Enriquez - Vozes latino-americanas: obras e autoras do universo feminino”**. In: *Littera-se*. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/dcnu9LNb2Fs>. Acesso em: 20 jan 2021.
- TREVISAN, A.L. **Imagens do insólito e do maravilhoso: construções da historicidade na literatura hispano-americana**. *A Cor das Letras (UEFS)*, v. 15, p. 11-27, 2014.
- ROAS, David (Org.). **Teorías de lo fantástico**. Madrid: Arco/Libros, 2001.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo-SP: Editora Perspectiva, 1975.

TUA TERRA TEM PALMEIRAS ONDE CANTA O SABIÁ?

CAMILA VALCANOVER (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

A sociedade está permeada de situações e relações pautadas na leitura e escrita. Por isso, ambas são requisitos indispensáveis para o desenvolvimento das relações sociais tornando-se, portanto, práticas sociais. Nesse contexto, a leitura e a escrita caracterizam-se pelas diferentes intencionalidades, contextos, textos e seus interlocutores. Torna-se necessário ao indivíduo ser proficiente na prática da leitura e escrita para participar efetivamente do contexto em que vive.

Foi considerando essa questão que os estudiosos puderam concluir que apenas estar alfabetizado não é o suficiente para a interação social. Esse processo exige complementaridade, no sentido de se ler também o mundo e os contextos, apropriando-se desse recurso para efetivamente participar da sociedade.

A partir dessa perspectiva, a escola, responsável pela alfabetização, passou a assumir um compromisso social com a leitura. Esse processo tem início no ambiente escolar, prossegue pela vida e tem como objetivo a formação dos estudantes para que compreendam a cultura que os rodeia, questionem e interajam de forma mais qualitativa com a comunidade em que vivem.

A escola também precisa propor o trabalho baseado na experiência estética e poética com a palavra por meio da leitura de literatura. Ler literatura e sobre ela desenvolver um trabalho específico com vistas a apropriação de ferramentas socioculturais (a escrita e a leitura) também pode ser compreendido como uma forma de letramento. Trata-se do letramento literário. Ler um texto literário é, também, aprender a ler o mundo e o outro, pois “Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as ações humanas.” (COSSON, 2014a, p. 40). É nesse sentido, por representar uma dimensão sociocultural tão importante para a vida do estudante que o letramento literário é também uma forma de cidadania.

Ler na escola: uma prática possível

A leitura é fundamental para a formação dos sujeitos, bem como para a construção de um conhecimento crítico para analisar e intervir na realidade. Assim, faz-se necessário um conjunto de saberes prévios que considerem as experiências e os conhecimentos do leitor. Soma-se a isso o fato de a literatura ser um fenômeno da linguagem resultante de uma experiência existencial, social, política e histórica. Nessa perspectiva, o texto literário é um objeto artístico e polissêmico que questiona convenções e envolve o leitor num jogo de descobertas e redescobertas de sentido, ajudando-o a compreender a si

¹ Graduada em Letras, Português, pela Universidade Federal do Paraná, Especialista em Literatura Brasileira e História Nacional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. É Mestre em Estudos Literários e em Educação, ambos pela Universidade Federal do Paraná. Doutoranda em Letras na Universidade Presbiteriana MacKenzie (Bolsista CAPES/PROEX). Desenvolve pesquisas nos temas: letramento literário; formação do leitor; práticas docentes.

próprio, as culturas e o mundo em que vive. Cosson compreende a leitura como diálogo:

Em síntese, ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014b, p. 36).

Na mesma obra, a partir dos quatro elementos de leitura, Cosson (2014b, p.37), sugere uma cronologia sintetizadora das vertentes sobre leitura. A primeira vertente, muito presente nas práticas escolares tradicionais, considera que ler é ouvir o autor: “ler [...] é buscar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito da leitura”. A segunda vertente coloca o texto como ponto de partida, limite e autoridade: “O texto [...] é o que interessa no processo de leitura” e a leitura “é decifração do texto [...] é desvelar o texto em sua estrutura”. A terceira vertente considera a interação do leitor para com o texto, assim construindo sentido: ler é “uma espécie de projeção do leitor sob o texto”. A última vertente aponta para as teorias conciliadoras que compreendem a leitura como o compartilhamento de sentidos em sociedade, o contexto.

A cronologia apresentada por Cosson revela quatro perspectivas: o autor, texto, o leitor e o contexto, como fundamentais no processo de interação e construção de sentidos. A leitura é, portanto, resultado de uma relação de alteridade. É encontro entre leitor e autor e deve ser regulada por uma orientação cooperativa, através da qual o leitor deve controlar suas idiossincrasias, a ativação de seus conhecimentos, a influência de seus objetivos e a escolha de seus modos de ler, considerando a materialidade do texto.

Afinal, por que e como ensinar literatura? Antes de mais nada, é necessário refletir sobre a função social da literatura e o que se entende por literatura, o seu sentido multidimensional. A definição clara do que se busca como objetivo, em relação aos estudos literários, é o que norteia ou deveria nortear a prática pedagógica que necessita estar ancorada em reflexões teóricas atualizadas de modo a, por meio de metodologias eficazes, melhor orientar o corpo docente.

A escolarização (apropriação pela escola) da leitura literária é inevitável, porque sistematiza o saber. Então, a escolarização adequada seria aquela que “conduzisse às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.” (SOARES, 2003, p. 47). No entanto, a escola transforma a literatura numa leitura didatizada, pedagogizada, para facilitar o ensino de alguns conteúdos. A escolarização inadequada ocorre não só com a literatura, mas com outras áreas do conhecimento. A mesma autora ainda defende que a escolarização da leitura literária é inevitável, necessária e

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2003, p. 22).

O que se questiona é de que maneira a leitura literária deve ser realizada para que

seja aproveitada potencialmente no espaço escolar do século XXI. Há muitos caminhos para se oportunizar experiências de aprendizagem significativas. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, é possível explorar diferentes gêneros textuais que não só possibilitam ricas discussões sobre os direitos humanos, como também fomentam o desenvolvimento de um olhar crítico e, conseqüentemente, uma postura mais atuante diante da realidade social.

A relevância da vivência da literatura ligada à vida é tratada por Todorov (2017) ao alertar para a importância de a escola assumir o real papel da literatura no contexto escolar, que é o de estar diretamente ligada à concretude da vida dos estudantes:

[...] o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras [literárias] não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça a sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos a personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2017, p. 32-33).

Nesse sentido, entende-se que o trabalho com os textos literários, em sala de aula, por exemplo, não deve ser feito por um viés meramente historiográfico e de análise estruturalista, pois a literatura — enquanto fenômeno de linguagem e direito humano (CANDIDO, 2000) — favorece o alargamento do olhar sobre si mesmo e o outro.

Sob uma perspectiva freiriana, quando se pensa na formação crítica do educando, depreende-se não apenas o ensinar a ler e a escrever, mas sim (re)ler e (re)escrever a sociedade que circunda. “Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 61).

Uma vez termos compreendido a importância da presença da leitura literária na escola, podemos refletir sobre a inserção do romance *Niketche: uma história de poligamia* (2021), da moçambicana Paulina Chiziane como leitura “escolar”, considerando o contexto de ensino remoto que estamos vivendo ainda por conta da pandemia causada pela Covid-19. Cabe ressaltar que o romance consta na lista de obras indicadas ao vestibular da Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp.

Para fins de análise, nesse artigo, consideraremos a edição de 2021, encontrada em livrarias físicas e virtuais.

Niketche: Do índico às mãos do leitor, qual leitor?

Para situar o leitor, faremos a abordagem do romance de Chiziane a partir da provocação sugerida pelo título desse artigo acadêmico: “Tua terra tem palmeiras onde canta o sabiá?”. Evidencia-se mais a interrogação do título que a própria paródia com o verso da *Canção do Exílio*, poema romântico do escritor brasileiro Gonçalves Dias, criado em 1843. O título provocativo exige que o leitor de Chiziane perceba que o universo ficcional retratado em *Niketche* não se passa no Brasil. É como se Rami, narradora do romance,

interpelasse o leitor brasileiro ou, em outra perspectiva, como se o leitor perguntasse para Rami ou até para a própria autora sobre as possíveis semelhanças entre Brasil e Moçambique, ambas nações falantes de português.

A extensão desse artigo nos permite apenas a análise dos paratextos disponíveis na edição brasileira do romance *Niketche*: uma história de poligamia, de Paulina Chiziane: capa, quarta capa, lombada, dedicatória e epígrafe, glossário e nota biográfica.

Considerando que nos parágrafos anteriores defendemos os usos do texto literário em sala de aula, começamos a leitura por aquilo que primeiro chega à mão do leitor: o livro, enquanto objeto artístico e polissêmico. Ou seja, é a capa que convida o leitor a adentrar nesse universo.

Para analisar os paratextos, utilizaremos os estudos de Genette (2009), que na introdução de *Paratextos editoriais* ressalta a presença desses textos que cercam e prolongam a obra, para “apresentá-lo, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais amplo: para torná-lo presente, para garantir sua presença no mundo, sua ‘recepção’ e seu consumo [...]” (GENETTE, 2009, p. 9).

Um paratexto, à esteira de Genette (2009) compreende as unidades textuais (títulos, subtítulos, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, erratas, notas marginais, de rodapé, de fim, epígrafes) e visuais (ilustrações, capa, contracapa, autógrafos, sinais acessórios e comentários), isto é, todos os elementos formadores de um livro, que são estruturantes da obra, e que assim se propõem ao leitor.

A capa de *Niketche* traz ilustrações de corpos dançantes em um traçado primitivo, em tons terrosos, semelhante às ilustrações rupestres encontradas em sítios arqueológicos. Podemos observar que cinco corpos, com biotipos diferentes, executam uma espécie de dança, performance. No momento de contato com esse paratexto, o leitor ainda não tem condições de saber o que é *Niketche*, se é performance, se é um nome próprio. Ainda nesse paratexto, temos a indicação do selo editorial responsável pela publicação: Companhia De Bolso, uma vertente da editora Companhia das Letras. O nome da autora, Paulina Chiziane, vem em destaque na capa, na mesma cor da fonte da editora. O subtítulo: uma história de poligamia, escrito na mesma cor e fonte da palavra *Niketche*, nos remete ao movimento performático executado pelas silhuetas ilustradas.

A lombada branca traz ao leitor o selo da editora, o nome da autora e o título da obra, de modo pouco atrativo, se considerarmos que é pela lombada que encontramos obras literárias em bibliotecas e livrarias. A lombada de *Niketche* informa, mas não atrai.

A quarta capa ou contracapa traz informações sobre a obra e sobre a autora. No pequeno texto, é apresentado o núcleo familiar de Rami, esposa de Tony. Expressões como “subserviente e tradição” são incorporadas ao texto, sem revelar a força narrativa desses vocábulos no universo ficcional criado por Chiziane. Como primeiro contato, o texto sobre a obra considera *Niketche* tal como já fora apresentado na capa, no subtítulo da obra: uma história de poligamia. O segundo parágrafo traz algumas pistas: dados biográficos de Chiziane aguçam a curiosidade do leitor. A última frase permite que o leitor se sinta mais motivado a vencer as 293 páginas do livro: “Em *Niketche*, ela mistura bom humor, consciência social e lirismo para traçar um vigoroso painel da condição feminina e da sociedade de seu país.” (PARATEXTO, não paginado, 2021).

Os demais paratextos presentes no romance de Chiziane nos guiam pelos caminhos da cidadã Paulina por Moçambique. Uma espécie de dedicatória revela ao leitor que a escrita literária foi aprendida com outras mulheres: Leontina dos Muchangos e Alcinda de Abreu, mulheres que despertaram o fazer literário em Chiziane, como a autora afirmou no ano de 1994: “Sinto que escrever livro não é tudo quanto basta. Sinto que a maior contribuição virá no dia em que conseguir lançar, na terra fértil, a semente da coragem e da vontade de vencer nos corações das mulheres que pertencem à geração do sofrimento.” (CHIZIANE, 1994, p. 13). Responsabilidade em mostrar a sociedade moçambicana, suas tradições e costumes, para outros povos, haja vista que o romance possui traduções para o alemão, espanhol, italiano e inglês.

O provérbio zambeziano: “Mulher é terra. Sem semear, sem regar, nada produz”, em outro paratexto do romance, a epígrafe, traz indicações sobre a importância das províncias moçambicanas: Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Gaza, Inhambane e Maputo e nos remete à Luísa, importante personagem da narrativa e originária da Zambézia, norte de Moçambique. Luísa é uma força motriz que semeou, regou e produziu as mudanças em Rami, primeira esposa de Tony, casal vindo da província de Maputo, ao sul de Moçambique. As demais amantes/esposas de Tony provêm de distintas regiões do país: Saly, de Cabo Delgado e Mauá, de Nampula, províncias ao norte do país. Julieta de Inhambane, província ao sul de Moçambique. As diferenças entre sul e norte de Moçambique são fundamentais para a compreensão do universo ficcional criado por Chiziane. As diferenças culturais e religiosas das religiões influenciarão no comportamento das mulheres de Tony. Compreender as diferentes atuações sociais da mulher exige compreender os diferentes aspectos da sociedade moçambicana, de norte a sul, como podemos verificar no lamento de Rami:

O meu cunhado perde a força do argumento. Começa com os lamentos. Diz que a culpa é do Tony, homem sem vergonha, cujos amores não conhecem o norte nem o sul. Que ama mulheres de todo o país como se pudesse ser um marido nacional. Diz que os amores de Tony não conhecem nem fronteiras, nem raça, nem grupo étnico, nem região, muito menos religião.” (CHIZIANE, 2021, P.181).

Ao final da obra, encontramos o glossário, trazendo palavras e expressões que revelam o plurilinguismo e o multiculturalismo moçambicano. Muitos dos verbetes podem ser entendidos pelo contexto em que estão inseridos. Após o glossário, uma pequena biografia de Chiziane: quando e onde nasceu, sua participação na FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o primeiro romance publicado em 1990: *Balada de Amor ao vento* e uma informação muito cara aos leitores atentos: [...] “Chiziane não se considera uma romancista, mas uma contadora de histórias, como fora sua avó”. (PARATEXTO, p. 293).

Como contadora de histórias, Chiziane recolhe os muitos relatos ouvidos e experienciados e os coloca como encaixes à narrativa “principal”. Em *Niketche*, os episódios narrados pela personagem Tia Maria e a história sobre a princesa Vuyazi, “mulher insubmissa estampada na lua” (CHIZIANE, 2021, p. 136), podem ser consideradas histórias de encaixe, pois fortalecem a argumentação que vem sendo construída sobre, por exemplo, o papel da mulher na família e na sociedade moçambicana.

A sensibilidade da contadora de histórias também se mostra pelas marcas de

oralidade inseridas ao longo do romance, trazendo certa veracidade aos relatos e apreço à cultura popular. A prosa poética, cadenciada, traz certa leveza ao que chega ao leitor.

Conforme já justificado, em função da extensão desse artigo, não analisaremos o romance ou a história contada (como prefere) pela autora. Uma vez que o livro, esse objeto artístico e polissêmico chega ao leitor é preciso pensar em como será a leitura e a própria mediação de leitura feita pelos professores, considerando o contexto de ensino remoto que ainda estamos vivenciando.

Travessias possíveis

É preciso também considerar a leitura de uma obra de literatura africana como uma das formas de atender, minimamente, ao que está na Lei 11.645/2008, oriunda da Lei 10639/2003, conquista da permanente luta sobretudo dos movimentos negros. Essa deliberação, em linhas gerais, visa promover na escola: 1. a conscientização da importância do negro para a construção da sociedade brasileira, em todos os níveis, e 2. o estudo da história e das culturas africanas sem estereótipos, a fim de que todo esse empenho colabore para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em relação ao povo negro. Conforme prescreve a respectiva lei, tais ações devem ocorrer “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, Lei 11.645/2008).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 491). Para tanto, a busca por experiências de aprendizagens emancipatórias, transformadoras e humanizadoras no Ensino Médio, contempla várias habilidades cognitivas da BNCC e atende às demandas dos Temas Contemporâneos Transversais, propondo uma “educação voltada para a cidadania como princípio norteador de aprendizagens” (BRASIL, 2019, não paginado).

Dentro dos Temas Contemporâneos Transversais a obra *Niketche*: uma história de poligamia atende à macro área do Multiculturalismo, pois permite um amplo trabalho com os subtemas: diversidade cultural, educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Mais que abarcar as habilidades da área de Linguagens ou habilidades específicas do Ensino Médio, ao privilegiar os Temas Contemporâneos Transversais, o romance de Chiziane potencializa o trabalho com o texto, sua recepção e com o contexto (de produção e recepção) da obra de modo dinâmico, conforme consta na orientação denominada: Pressupostos Pedagógicos para Abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais, em que três níveis de complexidade são apresentados: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar:

Em qualquer uma das formas de abordagem, importa vincular os temas à dinâmica social cotidiana para que faça sentido incluir seus conteúdos nos assuntos estudados e para que seja feita sua vinculação com o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC, que, por sua vez, visam a construção da cidadania e formação de atitudes e valores. A abordagem dos Temas como eixos integradores contribui para valorizar sua importância e dar significado e relevância aos

conteúdos escolares.

Nesse contexto, os TCTs permitem a efetiva educação para a vida em sociedade, tendo em vista que uma das oportunidades decorrentes de sua abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos, que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social. (BRASIL, 2019, p. 19).

Mais uma vez, ressalta-se a importância da mediação de leitura como pré-requisito para o trabalho escolar com a obra de Chiziane. Questões que envolvem os amplos e complexos conceitos de lusofonia, construção da identidade, decolonialidade, entre outros, emergirão ao longo da leitura, caberá ao professor-leitor estudar a obra e construir experiências de aprendizagens que atendam essas perspectivas.

Considerações finais

Niketche é um texto literário que demanda habilidades e estratégias de leitura complexas. Firmar o pacto ficcional entre o leitor, o autor e a obra, a tríade indissolúvel que compõe o sistema literário (CANDIDO, 1995), é um procedimento que requer verticalização da leitura, caminho possível se considerarmos as múltiplas possibilidades dos Temas Contemporâneos Transversais abordados na Base Nacional Comum Curricular.

Com esse horizonte, no caso de *Niketche*, podemos incluir outro membro fundamental para que o pacto ficcional se firme: o professor. Formação inicial, formação continuada voltada à leitura literária e à pesquisa são urgentes para que as práticas docentes permitam o desenvolvimento de leitores proficientes e críticos.

As práticas de linguagem que consideram o estranhamento diante de uma cultura distante e desconhecida (familiarizar o distante), descrita em uma língua que aproxima (estranhar o próximo) brasileiros e moçambicanos necessitam ser fortalecidas. Um leitor pouco experiente pouco absorverá e processará do universo ficcional criado por Chiziane. Torna-se fundamental que a escola, além de um ambiente de reprodução social, também seja um espaço de inventividade, de criação e produção de novas práticas, constituindo mais que um ambiente, sendo um espaço-tempo de criação de uma cultura escolar, com dinâmica singular, que se entrecruza com outras culturas presentes na sociedade. É preciso que as práticas docentes para a formação do leitor literário instrumentalizem os leitores, para que assim uma obra como *Niketche*: uma história de poligamia, possa ser compreendida em todas as suas dimensões, aquém e além-mar.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: jun. 2020.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- _____. **A literatura e vida social.** In: Literatura e sociedade. 4. Ed. São Paulo: Nacional, 2000.
- CHIZIANE, P. **Eu, mulher... Por uma nova visão do mundo.** In: AFONSO, Ana Elisa de Santana (Coord.). Eu, mulher em Moçambique. República de Moçambique: Comissão Nacional para a UNESCO em Moçambique e Associação dos Escritores Moçambicanos: 1994.
- _____. **Balada de amor ao vento.** Lisboa : Editorial Caminho, 2ª Ed., 2007.
- _____. **Niketche: uma história de poligamia.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014a.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014b.
- DIAS, G. **Canção do Exílio.** Belo Horizonte: Dimensão, 2011.
- FREIRE, P. GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GENETTE, G. **Paratextos editoriais.** Tradução de: FALEIROS, Álvaro. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.
- SOARES, M. B. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação). p.17 – 48.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017.

DE “PRÍNCIPES” A AGRESSORES SAÍDOS DOS CONTOS DE FADAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A MANUTENÇÃO DE UMA PEDAGOGIA OPRESSORA NA MANUTENÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

IARA MOLA (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

Estudando-se o tema da violência doméstica no Brasil, tem-se notado que, em meio aos índices alarmantes de casos, são muitas as mulheres que, antes mesmo das dificuldades enfrentadas para denunciar e/ou se desvencilhar dos seus agressores, manifestam dificuldade quanto a reconhecê-los dessa maneira. A partir daí foi que, situadas no conjunto dos aspectos que vêm sendo investigados num projeto de pesquisa mais amplo, que se debruça sobre essa temática na sua dimensão discursiva, as observações empreendidas nessa direção permitiram aventar que, como parte de um grupo de multifatores bastante complexo, essa dificuldade da vítima quanto a reconhecer o seu agressor como tal possa ser também ocasionada e/ou potencializada pelos ideais alimentados por uma pedagogia tradicionalmente opressora.

Sobre o levantamento dessa possibilidade, acredita-se tratar-se de uma hipótese por meio da qual se lograria uma correspondência entre um passado e um presente cuja compreensão poderia, a seu tempo, favorecer o amadurecimento e a consolidação de medidas públicas eficazes no combate à violência doméstica mediante a sua própria prevenção, desde que, no que concerne aos espaços nos quais as vítimas se desenvolvem, fossem combatidos os meios que de algum modo as “predisporiam” (que as tornariam potencialmente mais vulneráveis) ao envolvimento com esse tipo de parceiro. Em suma, uma prevenção que poderia vir a ser cultivada mediante uma educação libertadora, como aquela já pensada por Paulo Freire (2020), na qual, desde cedo, o ensino de literatura na educação infantil, por exemplo, se voltasse à formação de consciências individuais capazes de empreender uma transformação social.

Mais especificamente no que tange aos ideais que, ao contrário do que se entende como necessário a essas mulheres, seriam ainda alimentados com vistas à manutenção da sua opressão, nesta pesquisa estima-se que deles faça parte a perpetuação de uma pedagogia na qual figura uma contação de contos de fadas que, embora assumida como prática bastante frequente nas instituições de ensino infantil e reivindicada como necessária à promoção do bom desenvolvimento psicológico e emocional do alunado dessa faixa etária, segue ainda muitas vezes completamente desarticulada de uma perspectiva desalienadora, transmitindo valores e infundindo expectativas que parecem não ser facilmente desconstruídos na vida dessas alunas quando já transformadas em mulheres, e nem mesmo quando já vítimas de violência doméstica.

¹ Doutoranda em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. E-mail para contato: iaramola@gmail.com

Nesse contexto é que este estudo busca problematizar a possibilidade de que, em vez de cooperar para a promoção da autonomia, a prática de uma educação infantil na qual o imaginário das crianças é alimentado por meio da apresentação acrítica dos contos de fadas (sobretudo durante o processo de formação inicial das meninas, dado o recorte deste trabalho) pode constar entre os fatores que contribuem para a manutenção de um mecanismo no qual parecem emergir ao menos três desdobramentos que influem sobre essas vítimas.

O primeiro deles, o da opressão de mulheres que, já adultas, continuariam idealizando “príncipes” e, por conseguinte, relações amorosas que se desenvolvam tal como nos contos de fadas dos quais se alimentaram durante a infância e/ou desde a infância, nas quais acabariam por desempenhar ou o papel de quem “salva” (como em *A Bela e a Fera*) ou o papel de quem é “salva” (como em *Cinderela* e em tantos outros contos). O segundo, o da dificuldade que elas têm em desconstruir a imagem desses “príncipes”, dissociando-a dos “parceiros” que, muito embora possam ter inicialmente (e aparentemente) correspondido a essa idealização, não só não se sustentaram como tal depois de algum tempo de convivência, como ainda se revelaram personagens muitas vezes tão violentos que, no lugar do “felizes para sempre”, acabaram por submetê-las a toda uma vivência transformada em “pesadelo”. E, o terceiro, por conseguinte, o da permanência dessas mulheres em relações nas quais são vítimas de violência doméstica, mas nas quais não conseguem se reconhecer prontamente nessa condição (de vítimas e/ou de oprimidas), ainda influenciadas pela relação comumente estabelecida entre determinados comportamentos masculinos romantizados e a imagem socialmente consolidada do “príncipe”.

Orientado por um tipo de pesquisa que, na maioria dos casos, se viabiliza por meio de levantamento bibliográfico e pela análise de exemplos que estimulam a compreensão – a pesquisa exploratória (GIL, 2002, p. 42) –, bem como ancorando-se tanto nas bases teóricas da relação entre o ser e o parecer dos estudos da Semiótica Discursiva (BARROS, 2005, 2016) quanto nas da relação opressor-oprimido sedimentadas por Paulo Freire (2020), o estudo dispôs de dois *corpus*. Cada um deles será individualmente contemplado durante o avanço das duas próximas seções deste artigo, que articulam simultaneamente teoria e análise, antecedendo as considerações finais e as referências que tornaram esta pesquisa possível.

No contexto da violência doméstica: Considerações sobre o *ser* e o *parecer* na espera por "finais felizes" que não chegam

Os dois textos que constituíram o primeiro *corpus* deste estudo foram redigidos por duas enunciantes que se apresentam como vítimas de violência doméstica, ambas tendo se relacionado com homens graduados em Medicina cujas imagens socialmente construídas remetiam à própria imagem de “príncipes”. Além disso, também em comum nos seus relatos, uma e outra fazem menção (explícita) tanto ao seu “conto de fadas” transformado em “pesadelo” quanto à sua constatação de que estavam sendo oprimidas/agredidas pelos próprios companheiros – embora, também como mais uma similaridade entre elas, essa constatação tenha se dado somente depois de passado um bom tempo ao longo qual as duas não apenas não reconheceram os seus parceiros como agressores,

como ainda relativizaram por diversas vezes o comportamento “excessivo” de cada um.

Mais especificamente, o primeiro texto, a cuja enunciadora será atribuído o nome de “Ella”, é datado de 17 de maio de 2020, quando foi publicado numa página do Instagram intitulada “Sobrevivendo ao Abuso” (2020). Nele, Ella registra as seguintes informações:

[1º §] **Após 10 anos de casada e 5 anos de namoro, meu “conto de fadas” se tornou nos últimos meses um pesadelo.**

[2º §] **Não conseguia enxergar** que estava em um relacionamento abusivo. Nem sendo formada em Direito, nem lendo sobre o assunto.

[3º §] [...] Como **não acreditar** nas críticas do **marido médico, simpático, blogueiro, carismático** que **fazia lindas declarações** nas redes sociais?

[4º §] Que tipo de mulher era eu que não conseguia valorizar o homem que tinha ao meu lado?

[5º §] [...] Vivenciei uma tortura psicológica **por muito tempo.**

[6º §] Ele já me empurrou, arranhou, segurou ao longo das discussões... mas **eu não queria admitir** que sofria agressões da pessoa que eu amava! [...]

(SOBREVIVENDO AO ABUSO, 2020, grifos desta autora.)

No primeiro contato com esse depoimento, pôde-se notar que, além do longo período de tempo assinalado pela enunciadora por duas vezes – no primeiro e no quinto parágrafos –, já no quarto parágrafo também desponta ao menos um outro aspecto mais prontamente reconhecido por aqueles que se detêm no levantamento e na análise de textos produzidos por mulheres vítimas de violência doméstica, qualquer que seja o tipo por meio do qual essa violência venha a ser praticada (físico, sexual, moral, psicológico e/ou patrimonial): sabe-se que, “não raro”, os agressores “constroem uma autoimagem de parceiros perfeitos e bons pais, dificultando a revelação da violência pela mulher” (CICLO DA VIOLÊNCIA, 2018).

Somando-se a esse conhecimento prévio, um estudo inicial empreendido em 2020 (MOLA, 2021), voltado a compreender como se configura o nível narrativo do percurso gerativo de sentido no texto de uma mulher vítima de violência doméstica moral e psicológica, já investigara como, na condição de destinatária do fazer manipulativo do destinador marido, essa actante tende a realizar o seu *fazer interpretativo*, que se dá com base tanto nos seus conhecimentos e crenças anteriores quanto na análise das estratégias empregadas pelo destinador. Dele, pois, é que culmina uma análise que se deterá no ser e no parecer das chamadas “modalidades veredictórias” (BARROS, 2016, p. 199), isto é, trata-se, nesse caso, de como ela avalia esse destinador em termos de *ser e parecer* confiável, de *ser* confiável mas *não parecer*, de *não ser* confiável mas *parecer* ou de *não parecer e nem ser* confiável. E, no que concerne ao resultado desse *fazer interpretativo* por essa mulher, a pesquisa, mesmo em caráter ainda inicial, sugere que, para ela, esse marido – que depois se transforma em agressor – *é e parece* confiável. Já quando *nem é nem parece* desde o início do relacionamento, ela, ainda assim, deseja que ele possa vir a sê-lo.

A esse respeito, no que envolve o depoimento de Ella, o que também se pode observar, tanto no terceiro quanto no quarto parágrafos, é que essa confiabilidade atribuída ao marido lhe estaria pressuposta não só consoante a sua própria avaliação, como também segundo a avaliação de qualquer pessoa que tomasse contato com ele. Trata-se, pois, de um agressor cuja imagem de “parceiro perfeito” parecia tão solidamente construída socialmente que, na perspectiva dessa vítima, o bom comportamento dele estaria acima

de qualquer suspeita, a ponto de ela mesma insistir em questionar: “como não conseguia valorizar o homem que tinha ao seu lado?”. Mas, se o problema identificado por essa enunciativa não se explicava por uma possível “falta de valorização” de sua parte, como é que a inconsistência entre o *ser* e o *parecer* do seu então companheiro estariam associados ao desfazimento do “conto de fadas” constatado por ela, sendo esse um “conto de fadas” colocado em suspenso, mediante o uso das aspas?

A inquietação desta pesquisadora para com o emprego do “conto de fadas” por parte desse tipo de enunciativa e nesse tipo de texto ganharia ainda mais potencial no decorrer de abril de 2021, por ocasião de toda a repercussão envolvendo a tragédia que ficou conhecida como “caso Henry”, tal como reportado em diversos veículos jornalísticos de grande circulação. Em vista disso é que o segundo texto que compõe este primeiro *corpus* para análise consiste nos quatro excertos a seguir, extraídos da carta de 29 páginas escrita por Monique Medeiros no dia 23 de abril de 2021 (R7, 2021), sendo que todos eles estão aqui organizados na ordem cronológica em que se deram os eventos relatados pela enunciativa (conforme pareceu melhor à análise pretendida), e não segundo a ordem constante no seu próprio relato:

[Primeira parte] **Conheci o Jairinho em um período em que eu estava muito fragilizada. Ano de pandemia**, eu e meu marido estávamos vivendo sob o mesmo teto, porém **em crise**. Mal nos falávamos, ele fazia 15 reuniões por dia, **não dava atenção nem para mim** e nem para o Henry. [...] **A gente só sabia brigar, discutir e nos desentender [...]** **Eu estava sobrecarregada com os afazeres domésticos**, pois morávamos em **uma cobertura** no Recreio Grande, onde eu **fazia tudo sozinha. Eu que limpava, cozinhava, cuidava do Henry, brincava com ele, fazia os trabalhos com ele e não tinha ajuda do Leniel** (R7, 2021, p. 2, grifos desta autora).

[Segunda parte] **Jairinho chegou em minha vida neste momento [...]** fomos almoçar em um restaurante na Barra. **Um homem inteligente, charmoso, persuasivo, influente, na véspera de começar sua campanha eleitoral [...]** Depois de duas horas de almoço, **marcamos de almoçar de novo para continuarmos o assunto**. Na quarta-feira, pré impeachment do Prefeito Crivella, **ele estava comigo de novo, interessado em saber mais da minha vida, do que eu gostava e deixava tudo de lado para me ouvir, apenas** (R7, 2021, p. 3-4, grifos desta autora).

[Terceira parte] **“Parecia um sonho** se concretizando, mas **foi** o início de um **pesadelo** (só que eu não sabia)” (R7, 2021, p. 9, grifos desta autora).

[Quarta parte] Daria qualquer coisa para ter minha família de volta, [1] acordar vendo o meu filho sorrir, [2] acompanhar o desenvolvimento dele, [3] receber seu carinho diário, [4] ouvir dezenas de vezes de como eu era linda, [5] **contar todas as histórias de monstros, castelos e príncipes**, [6] ver ele escrevendo suas primeiras palavras, [7] correndo pelo quintal atrás da Olívia, [8] andando de patinete [...] (R7, 2021, p. 2-3, grifos desta autora).

Para fins de contextualização em linhas gerais, o “caso Henry” se tratou da tragédia envolvendo a morte do menino Henry Borel, ocorrida na madrugada do dia 8 de março de 2021. Filho da professora Monique Medeiros e então enteado do médico e vereador Jairo Souza Santos Júnior – o “dr. Jairinho”, como era/é referenciado por todos –, Henry, de quatro anos de idade, foi oficialmente dado como assassinado por ambos, indiciados pelo crime de homicídio duplamente qualificado e tortura contra a criança, de

acordo com a 16^a Delegacia de Polícia da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, que divulgou a conclusão do inquérito no dia 4 de maio (LANG; CERQUEIRA; SAMPAIO, 2021).

Não obstante não se perder de vista toda a sua complexidade, os motivos pelos quais o referido caso também interessou ao recorte desta pesquisa podem ser inicialmente sintetizados em três. À parte todas as controvérsias relativas aos depoimentos obtidos pela polícia durante toda a investigação, o primeiro deles está no fato de que, embora “haja provas de que **ela não se sentia subjugada**” pelo namorado, “o relatório diz que **há indícios de que Monique teria sofrido algumas agressões** por parte do parlamentar” (LANG; CERQUEIRA; SAMPAIO, 2021, grifos desta autora). O segundo, no fato de que, antes de ser finalmente descoberto como “monstro”, o acusado era não apenas o “dr. Jairinho” e o vereador do Partido Solidariedade: ele era também o “príncipe” na Câmara de Vereadores do Rio. E, o terceiro, no fato de que, de um conjunto de momentos que Medeiros reviveria junto do filho Henry, se isso voltasse a ser possível, ela gostaria de poder seguir lhe contando “**todas as histórias de monstros, castelos e príncipes**”, apesar de essa mesma enunciadora, a exemplo da primeira, também concluir a respeito da relação com o seu então companheiro: “**Parecia um sonho** se concretizando, mas **foi** o início de um **pesadelo** (só que eu não sabia)”.

Especificamente a respeito desse segundo texto, a cada um dos quatro excertos aqui destacados correspondeu um aspecto comentado nesta próxima sequência. Em relação ao primeiro, o que se considera é a possibilidade de se estabelecer uma associação entre o contexto que viabilizou o romance de Medeiros com o “dr. Jairinho” e ao menos um dos elementos já conhecidos da narrativa de alguns contos de fadas mais “clássicos”. Isto porque a enunciadora se refere a um “período” em que se sentia “muito fragilizada”, anterior a esse novo envolvimento amoroso: em meio ao primeiro ano de pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo (advento que, por si só, já suscitaria o sentido de “crise” tomado no contexto social), ela estava vivendo “em crise” com o seu então marido, o engenheiro Leniel Borel (logo, o enfrentamento de uma crise dobrada). Além disso, a falta da atenção que ela requeria não findava em si mesma, acompanhada de “brigas, discussões, desentendimentos”: ainda nessa primeira parte, a mulher relata que “estava sobrecarregada com os afazeres domésticos”: morava “em uma cobertura”, onde “fazia tudo sozinha”. Era ela quem “limpava”, “cozinhas”, “cuidava” e “brincava” com o próprio filho, quem “fazia os trabalhinhos com ele”, sem dispor da ajuda do pai do menino.

Assim, embora não se refira explicitamente a um início de relacionamento de algum modo semelhante a um “conto de fadas”, a sobrecarga relatada por Medeiros inspira uma livre associação com o popular conto de fadas da “Cinderela”, dos Irmãos Grimm, inclusive a contar pelo emprego dos verbos aí conjugados no pretérito imperfeito, cujo efeito de sentido remete a um tempo durativo. No conto, uma bela jovem órfã – portanto, “fragilizada” pela perda da mãe – passa a morar com uma madrasta que a trata como empregada: “[...] **desde que o sol nascia até altas horas da noite: ia buscar água ao poço, acendia a lareira, cozinhas, lavava a roupa, costurava, esfregava o chão...**” (CINDERELA, [2021?], grifos desta autora).

Em relação ao segundo aspecto, no segundo excerto tem-se que “Jairinho” chegou à vida de Medeiros no mesmo período em que ela já se revelava “muito fragilizada”. E

chegou apresentando-se como um homem “inteligente”, “charmoso”, “persuasivo” e “influyente”, em meio a um contexto socialmente determinante tanto para ele quanto para o próprio coletivo que viria a representar: tratava-se de um político “na véspera de começar sua campanha eleitoral”.

Acerca desses quatro atributos reproduzidos, dois destaques parecem pertinentes à condução desta pesquisa. Primeiro, o de que os adjetivos registrados por Medeiros fazem eco àqueles registrados por Ella, em “Como não acreditar nas críticas do **marido médico, simpático, blogueiro, carismático** que **fazia lindas declarações** nas redes sociais?”; segundo, o de que já existia, como se constata, toda uma imagem positiva construída em torno do então vereador, de modo que os atributos assinalados por Medeiros somente acabam por corroborá-la. Em suma, tratava-se de alguém cuja formação (em Medicina) é socialmente prestigiada; de alguém cuja forma se de fazer referenciado por meio do emprego do diminutivo (em “dr. Jairinho”) já suscitava alguma afetividade, inspirando confiança (e não medo); e de alguém a quem os colegas de câmara chamavam de “príncipe”. Adicionalmente, esses atrativos teriam se potencializado um tanto mais quando, mesmo à véspera de um dia tão importante e mesmo numa data politicamente tão decisiva para o seu município, ele “deixara tudo de lado apenas para ouvir” uma mulher comum, a quem o próprio marido (Borel) já não dispensava atenção.

Em “Cinderela”, sabe-se que, assim que finalmente vencidos todos os obstáculos para a Gata Borracheira chegar ao baile, acontece de o príncipe “ficar fascinado ao vê-la”; daí ele tomá-la pela mão e os dois começarem o baile, sendo que, “durante toda a noite”, ele “está ao seu lado”. Fixada no universo da fantasia, a narrativa não explicita se, para não sair da presença daquela por quem se sentira “fascinado”, o príncipe, com os encargos que lhe deviam ser pertinentes, se absteve de outros compromissos e/ou interações importantes: o que se sabe é que, “chegado o momento de se despedirem”, ele “ofereceu-se para acompanhá-la”, pois “ardia de desejo por saber quem era aquela jovem e onde morava” (CINDERELA, [2021?]). Numa aproximação, um desejo ardente que, no relato de Medeiros, também fora assim manifestado pelo “dr. Jairinho”, que “esteve com ela de novo, interessado em saber mais da sua vida”.

Situado o terceiro excerto nesse contexto, explica-se, então, o porquê de o início da relação entre a professora e o médico “*parecer um sonho*”, num registro que remeteria a uma espécie de “encantamento” típico dos contos de fadas. Eis que, nesse segundo depoimento de uma vítima de violência doméstica, explicita-se novamente a relação entre o *ser* e o *parecer* da modalidade veridictória da Semiótica Discursiva (BARROS, 2005, 2016). E, da mesma forma, assim como no caso do depoimento de Ella, constata-se também o registro de “pesadelo” por parte do mesmo tipo de enunciativa (“*foi o início de um pesadelo*”), permitindo a correspondência entre o “sonho” e o “conto de fadas” pincelados dos dois relatos.

Por fim, passando ao último aspecto em relação à quarta parte do segundo texto, destaca-se o fato de que, no conjunto de atividades diárias que Medeiros gostaria de voltar a experimentar, se tivesse a chance de recuperar a família que tinha, o momento de contar histórias sobre “monstros, castelos e príncipes” aparece em quinto lugar entre os oito que foram elencados. Ainda a respeito dessa menção específica, destaca-se que, de

todos esses momentos relativos ao tipo de interação que ela gostaria de restabelecer com o menino, o quinto é o único no qual Medeiros assinala o qualificador “todas” como adjetivo: não se trata simplesmente de “contar histórias de monstros, castelos e príncipes”, mas de contá-las “todas”.

Concluída essa sequência de considerações acerca de cada um dos depoimentos, ao encaminhamento da análise interessam os aspectos comuns a ambos. Nesse sentido, tomando-se a figuras do marido de Ella e a do namorado de Monique Medeiros, pondera-se: que espécies de “príncipes” seriam essas construídas e reconhecidas socialmente, ainda hoje “reinantes” nos imaginários feminino e social, transpostos para a realidade dessas e de tantas mulheres? Além disso, por que, antes mesmo da dificuldade quanto a denunciá-los (cada qual à sua maneira), essas mesmas mulheres, já como vítimas de violência doméstica, encontraram tanta dificuldade quanto a dissociar a imagem desses agressores da imagem de “príncipes”, a ponto de muitas vezes demandarem tempo para reconhecê-los como *eram* (e não como *pareciam*)? Que dificuldade seria/é essa, comum tanto àquela formada em Direito e que “lia sobre o assunto” quanto àquela graduada em Letras, dado que ambas poderiam ser socialmente consideradas “pessoas esclarecidas” (“informadas”), a contar pelo seu próprio nível de escolaridade?

Ainda nessa direção, reflete-se: como é que, de supostamente “esclarecidas”, essas mulheres se envolveram em relações nas quais foram mantidas oprimidas (lembrando que, mesmo diante das provas de agressão, o relatório do “caso Henry” concluiu que Medeiros “não se sentia subjugada”)? Tomado esse viés do “esclarecimento”, qual seria, pois, a possível triangulação entre os contos de fadas (como literatura na educação infantil), a manutenção da opressão e a permanência dessas mulheres na situação de violência doméstica?

Os contos de fadas como um fim em si mesmo: Da alfabetização que não se sabe opressora à mulher que não se sabe oprimida

Consoante o seu propósito exploratório, o desenvolvimento desta pesquisa seguiu por meio de uma consulta aleatória realizada no mecanismo de busca do Google em 28 de abril de 2021, com base no registro “monografias sobre contos de fadas”, obtendo, como um dos primeiros resultados apresentados, uma série de publicações reunidas no Lume, o Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)².

Uma vez acessado o *link*, constatou-se que as pesquisas contempladas pelo repositório já estavam ordenadas mediante o seguinte critério: Trabalhos Acadêmicos e Técnicos > Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação > TCC > Pedagogia > Navegação TCC Pedagogia por Assunto, sendo que esse último campo também interessava aqui como critério de refinamento, por se ter em vista que, para aqueles que pretendem atuar na educação infantil, o curso superior exigido é justamente o de graduação em Pedagogia.

Posto que os filtros automaticamente aplicados pela biblioteca digital da UFRGS pareceram suficientes para efetivar um recorte que contribuísse para o desenvolvimento deste estudo, foram selecionados os cinco primeiros trabalhos dos nove resultados listados, constituindo-se, assim, o segundo *corpus* desta pesquisa, apresentado no quadro 1.

² Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 4 maio 2021.

AUTORA/DATA	TÍTULO	OBJETIVO
1. NÓLIO (2015)	“Contos de fadas: do imaginário às fronteiras da realidade”	“[...] investigar como esses contos de fadas agem na mente e nas emoções da criança, através de histórias representativas de situações e problemas reais. ”
2. SILVA (2010)	“O encantamento dos contos de fadas”	“[...] questionar o motivo que leva a criança pós-moderna, inserida em um contexto de avanços tecnológicos, a se encantar pelos contos de fadas. ”
3. MENGUE (2010)	“A importância da contação de contos de fadas na resolução de dramáticas de medo”	“O presente trabalho tem como fundamentação o reconhecimento da utilização de contação de contos de fadas na resolução de dramáticas de medo. ”
4. MUNARI (2010)	“A importância dos contos de fadas nos anos iniciais”	“[...] fruto do projeto desenvolvido durante o estágio do Curso de Pedagogia [...] desenvolvido com o intuito de transformar as aulas e a sala de aula em um ambiente propício a liberação da imaginação e do desenvolvimento da criatividade do aluno, assim como reconhecer a importância da literatura infantil para o desenvolvimento do aluno e incentivar a formação do hábito de leitura [...] ”
5. VOLTZ (2010)	“A importância dos contos de fadas: um estudo sobre as preferências das crianças”	“[...] trata sobre os Contos de Fadas e sua importância psicológica para os alunos e crianças em geral. Tem como objetivos descobrir se os Contos de Fadas permanecem atuais, ou seja, se despertam interesse nas crianças de hoje; verificar se o interesse é maior na transmissão oral, ou através de meios de comunicação modernos como vídeo e televisão; e observar se há existência de uma diferença de percepção psicológica nas crianças, entre os Contos de Fadas e as histórias de hoje em dia. ”

Figura 1: Trabalhos acadêmicos centrados no estudo dos contos de fadas na área da Pedagogia.
Fonte: Adaptado do Repositório Digital da UFRGS, 2021.

Mediante esse recorte, ainda que por meio de uma amostra reduzida, o que se buscou compreender foi o que o direcionamento dado às pesquisas exigidas ao final da sua formação permitiria depreender acerca das futuras práticas desses alfabetizadores, já na condição de docentes do alunado infantil. Afinal, se a adesão a esses contos se constitui como uma prática pedagógica tão presente no ensino para essa faixa etária, por meio de qual perspectiva essa atividade estaria sendo orientada por aqueles cuja formação os prepararia para isso?

A começar pelos títulos, nota-se que, de modo geral, nenhum deles permite antever sob qual perspectiva teórica cada trabalho se fundamenta e/ou qual a metodologia adotada para o empreendimento do estudo. Naqueles enumerados como 3, 4 e 5, no entanto, verifica-se uma qualificação em torno do objeto a ser estudado: em todos, “a importância” associada a algum aspecto relativo aos contos de fadas figura como ponto em comum já no início do próprio título. E, não obstante a não identificação de uma base teórica e/ou metodológica, cada um dos três permite antecipar o seu “recorte”: no número 3, a importância envolvendo a contação dos contos de fadas é atrelada às “dramáticas de medo”; no 4, aos “anos iniciais”; e, no 5, essa importância é generalizada, interessando à sua autora deter-se sobre as preferências que as crianças manifestariam em relação a esses contos tomados no seu conjunto.

No que tange aos objetivos encontrados em cada um, observa-se, por sua vez, o mesmo que já sucedera em relação aos títulos: os cinco objetivos também guardam similaridade, isto é, todos partem do pressuposto segundo o qual, no que diz respeito à sua incorporação à prática pedagógica por parte dos alfabetizadores nas instituições de ensino infantil, ou os contos de fadas são importantes por si sós ou os resultados da contação deles junto ao alunado dessa faixa etária é que o são. Em 1, para além das justificativas

pessoais encontradas no exame mais minucioso do trabalho a título de problematização, tem-se a “representatividade” dessas histórias em “situações e problemas reais” enfrentados pelos infantes; em 2, o registro de encantamento; em 3, o “reconhecimento” dos contos de fada “na resolução de dramáticas do medo”; em 4, a “liberação da imaginação”, a contribuição “para o desenvolvimento do aluno” e o incentivo à “formação do hábito de leitura”; e, em 5, a sua importância especificada como sendo da natureza do “psicológico”.

Ainda quanto aos pontos em que convergem, chama atenção um penúltimo fator de unanimidade: não só no que diz respeito às cinco pesquisas aqui contempladas, como também no conjunto das nove pesquisas que constaram nos resultados originalmente catalogados pelo próprio Repositório Digital da UFRGS, os autores de todas as monografias são mulheres. E, por fim, ainda no que respeita aos aspectos em comum identificados nessas monografias, um último parece ser o mais determinante para o caráter exploratório aqui pretendido: nenhuma dessas pesquisas toma como pressuposto a importância da atuação do professor alfabetizador para que a prática pedagógica da contação dos contos de fadas possa ser realmente salutar aos alunos, com vistas a uma educação infantil emancipatória.

Conquanto, de fato, diversos estudos atestem que o universo da fantasia é salutar ao público infantil mediante a transposição do imaginário para a configuração do mundo real no qual ele se movimenta, o que se depreende é que, a pretexto de se preservar todo o “encantamento” que seriam/são capazes de provocar, como pareceram pretender essas autoras, perdem-se de vista os reflexos potencialmente perniciosos que também podem advir dos contos de fadas como conteúdos dados como benéficos em si mesmos. E, no caso do contexto no qual esta pesquisa se desenvolve, reflexos potencialmente perniciosos que parecem advir especialmente a longo prazo para esse alunado feminino quando, em lhes transmitindo “valores” de uma cultura que já se sabe secularmente patriarcal e incontestavelmente opressora para com as mulheres, esses contos infundem ideais de comportamentos e projeções de relacionamentos que seriam tão bem assimilados e absorvidos pela menina em formação que, mesmo já na sua condição de adulta, ela se tornaria incapaz de revisitá-los para desconstruí-los.

Logo, diante dessa incapacidade, ela permaneceria apenas na condição de reprodutora (inconsciente) de todo um sistema opressor no qual a sua própria formação se forjou, tal como se verificou nos dois depoimentos aqui relacionados: no caso de Ella, em “**Não conseguia** enxergar que estava num relacionamento abusivo. Nem sendo formada em Direito, nem lendo sobre o assunto”; no caso de Medeiros, em “[...] **Eu não sabia**, mas estava sendo manipulada durante todo o tempo em um relacionamento que me oprimia e **eu não sabia** como sair”.

Discorrendo com maestria acerca dessa opressão que caracteriza aqueles que ainda não se reconhecem assim dominados por ela, Paulo Freire (2020) abrange uma série de considerações que, no contexto deste estudo, faz questionar: tal como formulados e propalados, seriam esses contos de fadas uma espécie de conteúdo produzido com finalidade opressora, visando a, de alguma maneira, assegurar o exercício de uma dominação por meio de uma construção fantasiosa aparentemente “ingênuas”? O seu consumo

“automatizado” por parte das crianças realmente contribuiria para o seu desenvolvimento psicológico e emocional, “auxiliando-as na superação dos seus conflitos e dos medos”, ou ele as “debilitaria” ainda mais na condição de fragilidade que já lhes é constitutiva, dado elas ainda não disporem de recursos psíquicos nem de vivência para questionar os valores explícitos e implícitos em cada narrativa?

Dissertando sobre a relação opressores-oprimidos, o patrono da educação brasileira adverte:

[...] o poder dos opressores, **quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos**, não apenas se expressa em **falsa generosidade**, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. **A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria** (FREIRE, 2020, p. 41-42, grifos desta autora).

Ainda em conformidade com o caráter exploratório desta pesquisa, reflete-se: todos esses “benefícios” atribuídos a esses contos de fadas configurariam, por assim dizer, essa “generosidade” característica do próprio poder dos opressores, assim traduzida, assimilada e reproduzida como “generosidade” por se tomar como base a própria “debilidade dos oprimidos”? Ironicamente, portanto, a pretexto da sua “debilidade”, os oprimidos careceriam do produto da opressão a que são submetidos para assegurar “a liberação da sua imaginação” e o “desenvolvimento da sua criatividade”, para “superar seus conflitos reais” e as suas “dramáticas do medo” e, “de quebra”, ainda “formar o seu hábito de leitura”, como defendem os cinco trabalhos deste segundo *corpus*? Dessas alegações, dever-se-ia então deduzir que, numa eventual revisão dessa prática, incorporando-se a obrigatoriedade de que os educadores desse alunado se apropriassem (se apropriem) da contação desses contos de fadas sob uma perspectiva crítica, esses resultados não seriam igualmente alcançados?

Ainda na mesma obra em que detém sobre a chamada “pedagogia do oprimido”, o pensador explica a necessidade de que, para se manter como tal, essa pedagogia seja forjada *com* o próprio oprimido, e não *para* ele. E que, na luta pela sua libertação, no entanto, reside a sua maior dificuldade: como os oprimidos poderão participar da pedagogia da sua libertação se, como seres duplos e inautênticos, “hospedam” o próprio opressor em si mesmos? (FREIRE, 2020, p. 23).

Nesse sentido, arremata-se: como esperar, por exemplo, que as alfabetizadoras aqui contempladas (e que também parecem ter sido alfabetizadas por meio da mera reprodução sistemática dos contos de fadas) descontinuassem a reprodução dessa prática quando elas próprias passaram à condição de docentes? Da mesma forma, como, mesmo depois de verem os seus “contos de fadas”/“sonhos” transformados em “pesadelos” (até mesmo no caso de um desfecho trágico, como o foi o “caso Henry”), as vítimas de violência doméstica podem romper tanto com os seus opressores/agressores quanto com o consumo acrítico dos contos de fadas, dissolvendo o desejo de reviver momentos nos quais pudessem tornar a se abastecer de “todas as histórias de monstros, castelos e príncipes”, como ainda sonha Monique Medeiros?

Considerações finais

Pautada por uma triangulação, esta pesquisa buscou problematizar a possível (e/ou provável) relação entre (i) a perpetuação de uma prática pedagógica na qual a contação de contos de fadas frequentemente se dá sem uma intervenção desalienadora por parte dos alfabetizadores, (ii) o consumo compulsório desses conteúdos (e dos seus valores implícitos) por parte do alunado infantil, sobretudo das meninas em período de formação, e (iii) os efeitos desse consumo já na sua vida adulta, especialmente na condição de vítimas que, apesar de terem sido atraídas por “príncipes”, descobriram neles os seus agressores.

Mais enfaticamente, este estudo buscou problematizar a formação de alfabetizadores que se graduam destituídos da perspectiva de uma educação não opressora e que, em não sendo desenvolvida antes da sua atuação como professores, tende a se tornar ainda mais prejudicial, individual e socialmente, para aqueles (e, aqui, especialmente para aquelas) que compõem o seu conjunto de alunos no decorrer das suas carreiras. Isto porque, ao não romperem com a prática dessa pedagogia opressora (da qual, ao que tudo indica, as agora professoras e autoras das cinco monografias cujos objetivos foram analisados também se abasteceram ao longo de toda a sua vida), esses profissionais da alfabetização contribuem para a sua manutenção, assegurando a formação de outros tantos oprimidos (e oprimidas) que, a exemplo das mulheres vítimas de violência doméstica, possivelmente não se reconhecerão como tal. Mas que, ao contrário disso, terão se alimentado tão repetidamente dos mesmos conteúdos aparentemente “ingênuos” que lhes foram apresentados durante toda a infância que, concluída a formação inicial para as bases da sua personalidade, dificilmente deixaram de se identificar – e até mesmo de sonhar – com eles.

Neste trabalho, portanto, aventa-se que esse seja o caso dos contos de fadas e dos seus perniciosos efeitos quando direcionados a meninas que, sem recursos para assimilá-los de forma que o seu entendimento lhes faculte um desenvolvimento psicológico e emocional emancipatório, não dispõem de professores alfabetizadores que, uma vez orientados pela ideia de que a contação desses contos de fadas é mesmo determinante para essa formação inicial, possam facilitar esse processo de assimilação de forma a não assegurar a manutenção da opressão da qual, via de regra, conteúdos “clássicos” como esses tão sutilmente se revestem.

Conquanto não tenham sido identificados estudos que discorressem exatamente a respeito da articulação aqui proposta, e não obstante os desafios metodológicos que podem ser encontrados para tanto, espera-se que outras pesquisas também venham a se debruçar sobre essa associação que parece provável entre uma prática pedagógica institucionalmente opressora – e “naturalmente” opressora em relação às mulheres mediante uma atividade pedagógica legitimada como “benéfica” – e os seus possíveis desdobramentos já na fase adulta, abrangendo tanto os valores e ideais manifestados por essas protagonistas como produto da sua formação desde a infância quanto os resultados dos seus comportamentos e das suas experiências em relacionamentos conjugais. Nessa mesma direção, espera-se que outros estudos possam ser também empreendidos com atores sociais situados no universo masculino. Afinal, como essa reiterada contação de contos

de fadas não desalienadora para o alunado infantil pode contribuir para que, em relação aos meninos, eles apreendam valores que venham a se manifestar não “apenas” como “posicionamentos conservadores” (no sentido de “ultrapassados”) na sua vida adulta, mas ainda como uma prática agressiva/criminosa “naturalizada” contra a mulher?

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Estudos do discurso**. In: FIORIN, José Luiz (Org.). Introdução à linguística II. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 187-219.
- CICLO DA VIOLÊNCIA. **Instituto Maria da Penha**, [s.l.], 2018. Disponível em: <https://www.instituto-mariadapenha.org.br/violencia-domestica/ciclo-da-violencia.html>. Acesso em: 4 maio 2021.
- CINDERELA. **Contos de Grimm**, [s.l.], [2021?]. Disponível em: https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_gata_borracheira_cinderela. Acesso em: 5 maio 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LANG, Marina; CERQUEIRA, Sofia; SAMPAIO, Jana. **Polícia conclui: Jairinho e mãe de Henry são culpados por morte do menino**. Veja, [s.l.], 4 maio 2021. Brasil. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/em-briga-com-jairinho-mae-de-henry-diz-que-ele-tera-que-pagar-suas-contas/>. Acesso em: 4 maio 2021.
- MENGUE, Carem da Silva. **A importância da contação de contos de fadas na resolução de dramáticas de medo**. 2010. 32 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/37721>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- MOLA, Iara. Manipulação, ação e sanção no discurso da violência doméstica: análise do nível narrativo num caso de violência moral e psicológica. In: HILGERT, José Gaston et al. (Org.) **Linguagem em perspectiva: língua, literatura, ensino**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 103-113.
- MUNARI, Maria de Lourdes. **A importância dos contos de fadas nos anos iniciais**. 2010. 39 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/71943>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- NÓLIO, Lara. **Contos de fadas: do imaginário às fronteiras da realidade**. 2015. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/139575>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- R7. **“Eu vivia para o meu filho”: leia carta de Monique Medeiros na íntegra**. R7, Rio de Janeiro, 26 abr. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/eu-vivia-para-o-meu-filho-leia-carta-de-monique-medeiros-na-integra-28042021>. Acesso em: 4 maio 2021.
- SILVA, Maria Verônica Oliveira da. **O encantamento dos contos de fadas**. 2010. 53 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/39574>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- SOBREVIVENDO AO ABUSO. **Alerta de gatilho [...]**. [S.l.], 17 mai. 2020. Instagram: @sobrevivendoaoabuso. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B3N3xLwFJv/>. Acesso em: 4 maio 2020.
- VOLTZ, Sabrina. **A importância dos contos de fadas: um estudo sobre as preferências das crianças**. 2010. 31 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/39573>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CARTOGRAFIAS POÉTICAS: DAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS CRIATIVAS AOS MAPEAMENTOS DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO COMPLEXO NAS AULAS DE LITERATURA

JULIANA PÁDUA SILVA MEDEIROS (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹
PATRÍCIA APARECIDA B. ROMANO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA)²

Introdução

À primeira vista, o céu estrelado impressiona por sua desordem: um amontoado de estrelas, dispersas ao acaso. Mas, ao olhar mais atento, aparece a ordem cósmica, imperturbável - cada noite, aparentemente desde sempre e para sempre, o mesmo céu estrelado, cada estrela no seu lugar, cada planeta realizando seu ciclo impecável. Mas vem um terceiro olhar: vem pela injeção de nova e formidável desordem nessa ordem; vemos um universo em expansão, em dispersão, as estrelas nascem, explodem, morrem. Esse terceiro olhar exige que concebamos conjuntamente a ordem e a desordem; é necessário a binocularidade mental, uma vez que vemos um universo que se organiza desintegrando-se.
Edgar Morin

Em pleno século XXI, enquanto acompanhamos o vertiginoso movimento da internet conectando tudo por meio de *hiperlinks*, testemunhamos práticas educacionais ainda centradas na excessiva compartimentação e hierarquização dos saberes. A nosso ver, esse tipo de proposta curricular, estruturada como "uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras)" (GALLO, 2017, p. 73), reforça modelos cartesianos de ensino e aprendizagem, os quais exploram, na maioria das vezes, a literatura de maneira estanque e restrita a sua historiografia, ignorando, assim, a complexidade dos textos literários.

Vale destacarmos que:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2007, p. 13)

¹ Juliana Pádua Silva Medeiros é doutoranda bolsista em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), mestre em Letras pelo programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP), especialista em Literatura e Artes Visuais (UNIFEV) e graduada em Letras (FEF). É membro dos grupos de pesquisa *Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens* (USP), *O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura* (UPM) e vice-líder do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil* (UNIFESSPA). E-mail: julianapadua81@gmail.com

² Patrícia Aparecida Beraldo Romano é pós-doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), doutora em Letras (UPM) e autora do livro *Dona Benta: uma mediadora no mundo da leitura*, publicado pela editora Appris, em 2019. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), líder do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil* na mesma instituição e membro do grupo de pesquisa *Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens* (USP). E-mail: paromano@unifesspa.edu.br

Posto isso, logo nos deparamos com os seguintes questionamentos: como podemos abordar, então, a literatura em sala de aula sob o paradigma de um complexo fenômeno de linguagem indissociável da cultura, da história e da sociedade? De que forma conseguimos avaliar a inextricável e ambígua formulação dos pensamentos acerca dos textos literários sem rechaçar "a desordem, afastar o incerto", hierarquizar os elementos, correr "o risco de provocar a cegueira" própria dos saberes compartimentados (MORIN, 2007, p. 13 e 14)?

Ao longo de nossas investigações, percebemos que não há respostas unívocas e cabais para essas indagações, muito menos fórmulas mágicas. Existe somente a busca por:

[...] um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica - que se impõem a todo o pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento (MORIN, 2001, p. 14).

Assim sendo, neste relato de experiências, compartilharemos um pouco de nossas investidas em alcançar processos educacionais rizomáticos, discutindo o quanto as cartografias poéticas - utilizadas como recurso pedagógico entre os anos de 2013 e 2017 em uma escola da capital paulista - oportunizam a cada estudante desenvolver o pensamento complexo ao mesmo tempo em que nos possibilitam mapear saberes diversos mobilizados nas aulas de literatura.

Para tanto: 1. explicaremos o conceito de *rizoma* e o que se entende por *cartografia*, 2. exploraremos os mapas mentais e os mapas conceituais enquanto representações gráficas criativas e também subjetivas do pensamento complexo e 3. analisaremos esse tipo de produção multissemiótica de caráter estético feita por turmas do 1º ano do Ensino Médio com o intuito de avaliar os itinerários cognitivos realizados pelos estudantes na construção dos sentidos das obras literárias trabalhadas em classe.

Do pensamento complexo ao registro cartográfico

Na epígrafe que abre este relato de experiências, Morin (2019) ilustra a inseparabilidade da ordem e da desordem a partir da metáfora de um céu estrelado. Essa relação dialógico-antagônica descrita por ele, base de todo pensamento complexo, se dá por meio de interações que ora organizam, ora desarranjam (e, conseqüentemente, ressignificam) o conhecimento a ser formulado, como observamos a cada notícia sobre a Covid-19: não se trata apenas de entendermos o funcionamento de um vírus, mas de traçarmos diálogos com uma série de fatores políticos, econômicos, sanitários etc. Esse processo, um tanto caótico de agenciamentos, ocorre assim porque:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, "dendritos" não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. As descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística *uncertain nervous system*. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 24)

Na verdade, o pensamento assemelha-se a uma espécie de rizoma, visto que:

[...] subverte a ordem da metáfora arbórea tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2017, p. 76)

De acordo com Prado Filho & Teti (2013, p. 51):

O rizoma se estende e desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, abrindo-se para a multiplicidade, tanto de interpretações quanto de ações, remetendo à formação radicular da batata, da grama e da erva daninha. Ele não opera pelo jogo de oposição entre o uno e o múltiplo, não tem começo, fim ou centro, nem é formado por unidades, mas por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições.

Tal lógica heterotópica nos faz entender que, na formulação do conhecimento, não há uma unidade que sirva de pivô, dado que a multiplicidade não admite nem objeto nem sujeito, "mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza" (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 16). Sob essa perspectiva, depreendemos a necessidade de encontrar meios que propiciem "organizar" as múltiplas conexões a partir da leitura de um texto literário, explorando desse modo os conhecimentos plurais mobilizados durante a construção dos sentidos.

Não se trata de propormos uma abordagem pedagógica que sintetize o que foi lido, buscando abarcar certa "totalidade" de significação, mas sim de promovermos um exercício metarreflexivo em torno da experiência leitora, pois acreditamos que:

A busca de significado é uma característica inerente ao ser humano, desde o refletir sobre a razão da própria existência e da natureza das relações interpessoais ou da compreensão do sentido de produtos oferecidos pelas mídias. Pela ativação do sensível e do inteligível, é possível captar sutilezas de fenômenos da existência, ou mesmo, tanto pela carência quanto pelo excesso de estímulos, deixar de apreendê-las. Os modos de um leitor relacionar-se com as diferentes manifestações da sua realidade dependem, em grande parte, da capacidade de mobilizar as próprias experiências, considerar o entorno, os elementos e as articulações ali existentes. É um constante exercício de observar, analisar, organizar e capacitar-se a atribuir significado, ir além da superficialidade de percepções de um contexto saturado de informações. Esses são desafios de um saber ler, de conhecer mais e melhor. Como uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante; orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos; leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta, E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa. (PANOZZO, 2007, p. 50)

E como podemos fomentar e, conseqüentemente, coletar registros da ativação do pensamento complexo em nossas aulas se o texto literário figura como um organismo vivo que se atualiza a cada nova leitura de acordo com o repertório do leitor? Acreditamos que seja possível “materializar” esses itinerários cognitivos a partir de um dos princípios do rizoma que é a *cartografia* (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

PRINCÍPIOS	CARACTERÍSTICAS
conexão	conecta qualquer ponto a outro
heterogeneidade	relaciona tudo com tudo
multiplicidade	não pode ser reduzido a uma unidade cabal
ruptura assignificativa	não admite qualquer processo fechado e hierárquico de significação
cartografia	possui múltiplas entradas
decalcomania	permite sobreposições que se entranham, rompem, alongam e retomam

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com sentido um tanto diferente do que encontramos nos estudos geográficos, Deleuze & Guattari (1995, p. 21) nos explicam que o rizoma pode ser mapeado, pois é uma representação “[...] inteiramente voltada para uma experimentação ancorada no real, na ação. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói.”. Logo:

O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 22).

Sob essa perspectiva, consideramos o princípio cartográfico como um “método” (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009) que oportuniza ao pensamento complexo tornar-se visível (e por que não palpável?), evidenciando ricos processos de aprendizagens. Em sala de aula, por exemplo, a partir de leituras circulares, pendulares e até por capítulos independentes, os nossos alunos traçam múltiplas conexões entre *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e diversas produções artísticas, tais como: a pintura *Os retirantes*, de Cândido Portinari; o filme *Abril despedaçado*, dirigido por Walter Salles; as fotografias de Sebastião Salgado, em *Êxodos*; a música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga; o livro-imagem *Seca*, de André Neves, entre outros, como expusemos na comunicação *Sobre a natureza humana em um cenário semiárido: um relato de experiências sobre a leitura crítica da seca como espaço-problema em diferentes obras*, apresentada no VII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil em 2016.

Para além desses aspectos temáticos e arquiteturais, é muito comum que os estudantes também se debrucem sobre questionamentos atravessados por outras áreas do saber (Biologia, Política, Economia, Geografia, História, Filosofia etc.), alargando dessa forma a percepção acerca da realidade em que vivem: Quem seriam os "Fabianos" ou mesmo os "soldados amarelos" nas grandes cidades hoje?.

Em face desse movimento dinâmico e potente de (re)significação que temos presenciado nas aulas de literatura, compartilharemos alguns exemplos de cartografias poéticas, elaboradas no 1º ano do Ensino Médio, em um escola particular da cidade de São Paulo, analisando tais produtos estéticos também como um recurso pedagógico de avaliação de processos.

Antes de apresentarmos os registros artístico-literários resultantes dessa abordagem, mostrando os caminhos percorridos e cartografados pelos alunos, iremos fazer um breve sobrevoo em torno das noções de mapa mental e mapa conceitual.

Representações gráficas criativas e subjetivas

Quando pensamos em avaliação processual, é muito comum que nos venham à cabeça os tradicionais questionários de acompanhamento. Contudo, existem várias possibilidades de mensurarmos o desenvolvimento dos nossos alunos e, dessa forma, personalizarmos situações de aprendizagem que vão ao encontro de suas necessidades e de seus interesses, tais como: portfólios, rubricas, rotinas de pensamento, *checklists* (auto-avaliação), entre outras.

Na disciplina de literatura, com o apoio de ferramentas digitais, podemos mesclar o uso dos instrumentos avaliativos supracitados, coletando, assim, evidências de aprendizagem dos mais diversos tipos. Exemplos: *Socrative*, *Kahoot!*, *Google Forms*, *Mentimeter*, *Padlet*, *Canva*, *Pictovia*, *Coggle*, *Bulb*, *RubiStar*, *Jamboard*, *Scumblr* etc.

Neste relato, por sua vez, damos acento especial aos portfólios, haja vista que os reconhecemos como um espaço fértil para registros autorais multissemióticos. Ao longo de nossas práticas docentes, já solicitamos aos estudantes que fizessem infográficos, diários de bordo (e de bordas)³ e até fichamentos. Na última década, entretanto, temos explorado a proposta de cartografia a partir de mapas mentais e mapas conceituais, os quais, de maneira geral, funcionam do mesmo jeito: articulam palavras e imagens (não só) por meio de linhas/traços (interações gráficas), construindo redes de sentidos. A pequena diferença entre os dois termos está na abordagem e, por isso, há quem diga que todo mapa conceitual é um mapa mental, mas o contrário não é verdadeiro.

Segundo Aguiar et al. (2017), em razão do modo como se dá o arranjo dessas linhas, ocorre uma simplificação dos conteúdos, o que facilita a percepção da complexidade. A nosso ver, acontece o inverso, ou seja, a percepção ativa os múltiplos nexos, que ora expandem, ora fraturam, ora bifurcam, construindo o pensamento complexo. São mapas, portanto, "movimentos" (DELEUZE & GUATTARI, 1995), isto é, que representam formas sempre inaugurais de perceber algo, colocando em xeque a visão de representatividade pronta, haja vista que:

³ A brincadeira com a expressão bordas se dá em virtude dos clássicos diários de bordos alcançarem, em nossas aulas, certa dimensão que extrapola as margens do texto literário, configurando-se, assim, como os primeiros gestos cartográficos poéticos.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 36)

Convém salientarmos que, apesar de ser muito comum vermos por aí esses tipos de representações gráficas à moda de um organograma (pensamento arborescente), o mapa - na perspectiva rizomática - não admite estrutura hierárquica. Assim sendo, os traços que o compõem são cadeias semióticas de toda natureza, "colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatuto de estado de coisas" (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 4).

Pelo fato de permitir tais arranjos heterogêneos, garantindo até mesmo formatos escultóricos, reconhecemos, então, as cartografias como expressão poética multissemiótica, cujas interações, tantas vezes performáticas, oportunizam aos alunos rascunhar conceitos, agenciar interpretações, articular conhecimentos diversos, enfim, assumir o papel de sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Para nós, à luz das reflexões deleuze-guattarianas, esse tipo de representação gráfica, que se expressa criativa e subjetivamente, beneficia amplas conexões entre os textos lidos e os textos-vida, favorecendo mais do que aprendizagens significativas (AUSUBEL, 2003), as transdisciplinares (MORIN, 2019), como veremos a seguir.

Mapeamento dos processos de construção dos sentidos

Sabemos que a literatura possibilita ricas experiências humanas que dificultam quaisquer tentativas de enquadrá-la em "caixinhas". Um bom exemplo disso seria *Dois irmãos*, de Milton Hatoum. Sabemos também que o pensamento não é contíguo e muito menos linear, implicando processos altamente descontínuos ao longo da leitura, como as múltiplas relações das personagens do referido livro hatoumiano com a história da formação de Manaus (entradas e saídas no/do universo ficcional). O que nós, professores, muitas vezes não sabemos é como avaliar a complexidade de tais conexões, que são disparadas a partir de ensaios reflexivos: quais os itinerários cognitivos que levaram os alunos a perceberem que Nael, o brasileiro-libanês-amazonense-indígena, vai se construindo discursivamente como mestiço enquanto narra as suas memórias em *Dois irmãos*?

Não há, como já comentado anteriormente, uma fórmula mágica que nos ajude a abarcar o pensamento complexo. Existe apenas a consciência de que o mero enquadramento nesse ou naquele movimento literário, típico de abordagens cartesianas, não garante a construção de sentidos atravessados por aspectos culturais, históricos e sociais.

Em nossas buscas por uma prática docente que contemple a experiência literária e, além disso, assegure a cada aluno ensaiar e se ensaiar no pensamento, na linguagem e na vida, colocando à prova as subjetividades (BONDÍA, 2002 e 2004), reconhecemos nas cartografias poéticas tanto a possibilidade de registro do pensar rizomático, quanto a chance de mapeamento dos saberes diversos mobilizados nas aulas de literatura.

Ao longo dos últimos dez anos, temos usado os mapas (conceituais, mentais e outros desdobramentos) como uma espécie de método capaz de abarcar a complexidade do pensamento rizomático. Neste relato, nos debruçamos sobre o período de 2013 a 2017, no qual a professora Juliana Pádua S. Medeiros, uma das autoras do presente texto, lecionou em uma escola particular da capital paulista, cujas bases curriculares valorizavam:

[...] a construção da subjetividade, o protagonismo juvenil, a postura crítica diante do mundo, a experimentação de múltiplas linguagens, o ensaio da escrita acadêmica, a personalização do ensino com base nos próprios campos de interesse, o enredamento de diferentes áreas do saber e o espírito investigador. (MEDEIROS, 2020, p. 3 e 4)

Ao longo desses cinco anos letivos, os alunos experimentaram diversas formas de expressão capazes de materializar os itinerários cognitivos. Das folhas de papel com o predomínio do texto verbal às esculturas interativas, eles traçaram conexões entre os textos lidos e os textos-vida, esboçando uma aprendizagem transdisciplinar por meio de registros com acento estético. Vejamos:



Figura 1: Exemplos de cartografias poéticas. Fonte: https://youtu.be/_ptzxv5r4Kw

Como observado no vídeo, os produtos desse gesto cartográfico são carregados de subjetividades, revelando estilos próprios de representar a trama de conexões instauradas ao longo das aulas de literatura: jogos de tabuleiro, caixas mágicas, livretos *pop-up*, móveis, quebra-cabeças etc. De acordo com as impressões dos próprios estudantes, esse jeito de aprender os estimula a pensar fora da caixa, indo além do "esperado" por um ensino cartesiano.

Percebemos que, nessas entradas e saídas das obras literárias, os alunos realizaram significativas descobertas a partir de um "fio de Ariadne" que os levava para o interior de uma relação labiríntica com (auto)conhecimento. Observamos que, por mais trabalhoso que fosse encontrar um modo de representação gráfica, os estudantes sentiam prazer especial em elaborar as cartografias, pois sabiam que não havia ponto de partida ou de chegada, já que o conhecimento habita no mundo do transitório. Dessa forma, demonstravam-se extremamente confortáveis em retomar, desmontar, adaptar e até rasgar os mapas feitos em outros bimestres, ressignificando olhares à medida que suscitavam novas e até incontroláveis descobertas.

Para nos ajudar no mapeamento desse pensar sob o paradigma da complexidade, pedíamos aos alunos que entregassem por escrito um memorial descritivo juntamente com a cartografia poética. Além de analisarmos a representação criativa e subjetiva dos nexos na construção dos sentidos, tínhamos acesso ao *making-off*, ou seja, ao relato das estratégias mobilizadas no próprio caminhar, pois "conhecer algo não se limita somente a reconhecer, ou re(a)presentar algo, mas significa também criar/inventar aquilo que se conhece, assim como produzir a si próprio nesse processo" (OLIVEIRA & MOSSI, 2014, p. 193).

Diante de tudo isso, apresentamos um exemplo dessa produção e explicamos como ela nos ajuda a mapear os processos de construção dos sentidos. Vejamos:

Professora,
Primeiramente, me desculpe pelo possível susto/impacto causado pela "má" apresentação da cartografia. Foi proposital, com o intuito de baixar expectativas e depois surpreendê-la. Acessando o *link* nela contido, você é imediatamente levada para esta pasta, onde estão dois arquivos: uma imagem e este PDF. Na imagem, é possível ver uma mapa conceitual, com traços de design e *sci-fi* dos anos 80, formando um portal (espacial) de QR-Codes. Cada QR-code representa um tópico, entre os citados nas orientações (exceto pelo homem-bomba e catarse, comprimidos em apenas um por motivos estéticos - 9 se dispõem melhor em um quadrado do que 10 e por serem os dois tópicos mais relacionados entre si). O arquivo de imagem é, portanto, um mapa conceitual de mapas conceituais. Cada mapa conceitual é um pôster e pode ser perfeitamente impresso em A3 a 180 pixels por polegada (não imprimi-los por motivos financeiros, 9 pôsteres em A3 acabariam por representar um valor alto demais). Cada pôster tem um estilo diferente, do construtivismo ao *liquid motion*, e isso tem um motivo específico para cada. Grato,
(Memorial descritivo de M. M., 2017)⁴

Como descrito no memorial, a cartografia elaborada é um conjunto de mapas que se conectam, exponenciando as interações entre os diferentes textos literários (*O cobrador*, de Rubem Fonseca, *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar, e *Pacífico homem bomba*, de Sacolinha) e conteúdos (grafite, catarse, manifesto etc.) abordados em sala:

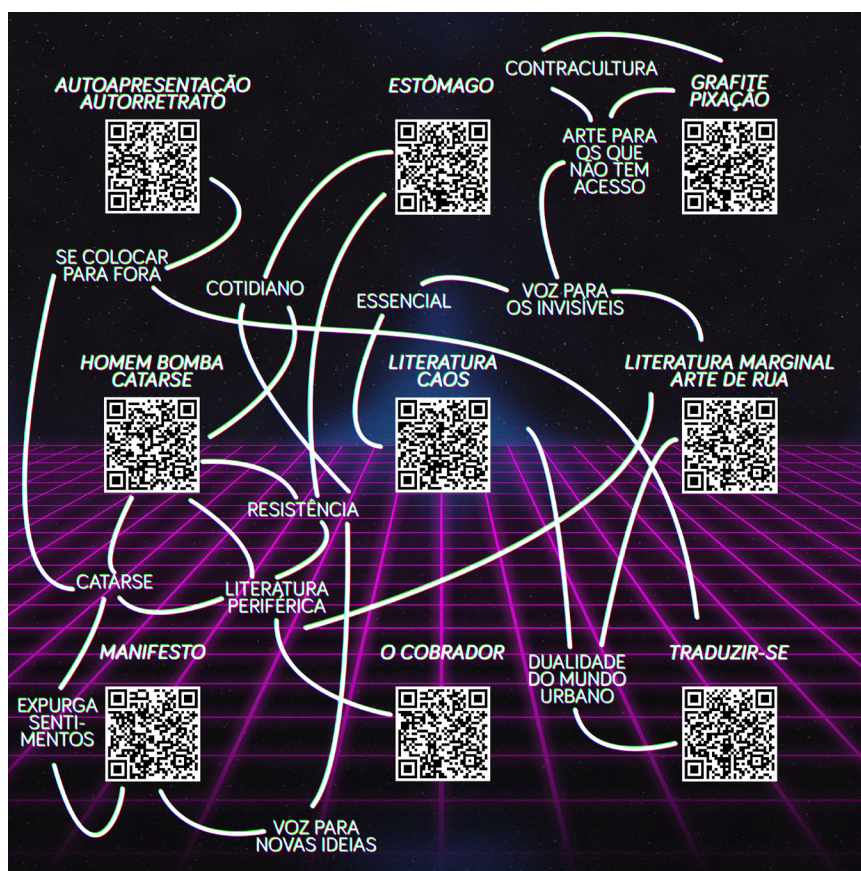


Figura 2: Mapa dos mapas. Fonte: Arquivo pessoal.

⁴ Optamos por manter a grafia do relato do aluno de acordo com o texto por ele entregue.

Percebemos que não se tratam de simples reflexões isoladas, porque o mapa (de mapas) "[...] não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda." (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 31).

No desdobrar desta cartografia poética, conseguimos perceber a complexidade dos diálogos, até mesmo com conteúdos extracurriculares, como o filme *O estômago*, dirigido por Marcos Jorge. Nesse emaranhado de QR-Codes, podemos observar que "[...] os pontos de partida e de chegada são o que menos importa em se tratando de um meio, de um entre, que é permeado por velocidades repletas de potências." (OLIVEIRA & MOSSI, 2014, p. 190). Contudo, escolhemos o mapa *LITERATURA* para ilustrar e dispor os movimentos de significação.



Figura 3: LITERATURA. Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse mapa conceitual, o arranjo de palavras vai tecendo as reflexões sobre o que é literatura e desfiando olhares críticos a partir dos textos lidos que são considerados expressões marginais. A seguir, temos mais um desdobramento, apontando as conexões feitas a partir do conto *O cobrador*, em que uma personagem, na figura de um vingador, usa da violência física para cobrar tudo que lhe foi negado pelos mais diversos tipos de violência social.

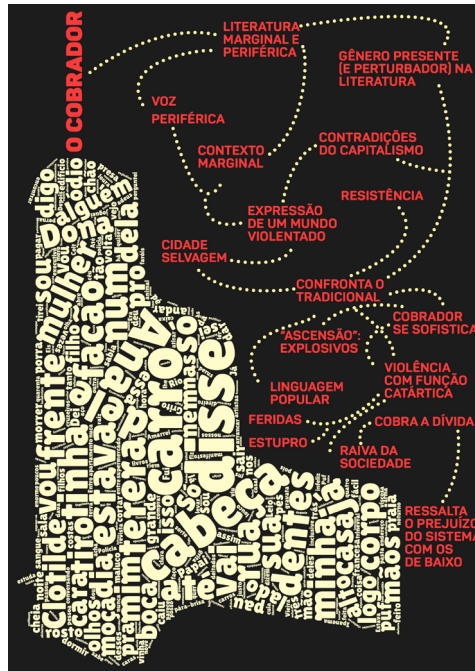


Figura 4: O COBRADOR. Fonte: Arquivo pessoal.

Nos outros mapas, que podem ser acessados pelo leitor de QR-Code, o aluno também vai urdindo leituras e alargando significados, enquanto representa o itinerário cognitivo que conecta saberes diversos, vários gêneros textuais e diversas manifestações artísticas. Nessa brincadeira com palavra e imagem, percebemos não apenas um (des)enovelar de sentidos, mas um ensaio no pensamento e nas linguagens.

Ao mapearmos os caminhos trilhados por meio desses mapas, estamos coletando evidências de uma aprendizagem visível (palpável, "sentível"), algo muitas vezes difícil de se capturar em uma prova tradicional que verticaliza o conhecimento. Então, constatamos que além de promover outros modos de aprender, as cartografias possibilitam uma avaliação processual que alcança o paradoxo e a provisoriidade do conhecimento.

Considerações finais

Como bem recorda Deleuze (1998, p. 270):

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionário se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento).

Por essa razão, buscamos uma abordagem pedagógica que nos possibilitasse vislumbrar graficamente como as subjetividades dos alunos aparecem, colocam-se à prova, ensaiam-se, inventam-se e se transformam (BONDÍA 2004), apropriando-se das linguagens estéticas como forma de representar o pensamento complexo.

Encontramos no "método cartográfico" (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009), sob a perspectiva do rizoma, um modo de oportunizar tais expressões poéticas, cujos arranjos multissemióticos nos sinalizava o itinerário cognitivo na construção dos sentidos.

Os mapas feitos pelos alunos - enquanto registros autorais passíveis de serem revistos, ressignificados e remapeados - tinham formatos diversos, até mesmo escultóricos e, na maioria das vezes, apontavam certa apropriação criativa dos textos lidos, não como um decalque (fotografia ou pintura), mas como um um letramento que entranha, alonga e retoma a experiência literária.

Por meio dessas cartografias poéticas, identificamos um tipo de aprendizagem viável que traz benefícios tanto para os alunos (processos metacognitivos capazes de ilustrar as conexões feitas) quanto para nós, professores (documentação pedagógica que nos permite elaborar *feedbacks* mais assertivos e replanejamentos).

Com base nos memoriais descritivos, que acompanhavam os mapas, percebemos a força da transdisciplinaridade nos processos de construção dos sentidos, haja vista que os relatos sobre tais exercícios poético-criativos sempre vinham com alto grau de consciência dos múltiplos fios que tecem a complexidade.

Sob o paradoxo da ordem e da desordem, típico do pensamento complexo (MORIN, 2007 e 2019), verificamos agenciamentos que oportunizaram olhares inaugurais para o texto e costuras entre saberes distintos, revelando e esboçando novas camadas sógnicas. A nosso ver, além de explorar a sensibilidade (percepção afinada) e a criticidade (interpretação astuta), as cartografias nos permitiram acompanhar o desenvolvimento dos estudantes nas aulas de literatura.

Assim, acreditamos em processos educacionais que não preveem caminhos pré-definidos, visto que reconhecem, nos trânsitos alineares entre os diferentes saberes, uma abertura para se desenvolver o pensamento complexo, grande desafio do século XXI. Consideramos, portanto, as abordagens não hierarquizantes uma excelente opção, pois os itinerários rizomáticos de aprendizagem tornam as aulas de literatura um espaço rico para experimentar sensível e criticamente as múltiplas conexões que um texto possibilita. As cartografias poéticas, como verificamos, materializam de forma criativa e subjetiva a mutação, a ressignificação e a atualização do conhecimento em processos de ensino e aprendizagem.

Referências teóricas

AGUILAR, Audilio Gonzalez; PINTO, Adilson Luiz; SEMELER, Alexandre Ribas; SOARES, Ana Paula Alves. **Visualização de dados, informação e conhecimento**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2017.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, UFRGS, v. 29, p. 27-43, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd, n.19, p.20-28, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. **Nós vivemos no mundo e com o mundo**: a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção midiática na educação básica. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2020, São Carlos. Anais do CIET:EnPED:2020. São Carlos, 2020.

MORIN, Edgar. **O método II: a vida da vida**. Trad. Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Poletti. **Cartografia como estratégia metodológica**: inflexões para pesquisa em educação. Revista Conjectura: Filosofia e Educação. Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, 2014.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação [tese]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.) KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**. Barbarói. Santa Cruz do Sul, P&PSIC, n. 38, p. 45-59, 2013.

Referências literárias

FONSECA, Rubem. **O cobrador**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

GULLAR, Ferreira. **Melhores poemas de Ferreira Gullar**. 7ª ed. São Paulo: Global, 2017.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NEVES, André. **Seca**. São Paulo: Paulinas, 2000.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.

SACOLINHA. **Pacífico homem bomba**. Disponível em <http://sacolaliteraria.blogspot.com/>, Acesso em: 02/08/2021.

A PUBLICIDADE NATIVA COMO FERRAMENTA DE DIVULGAÇÃO EFICAZ EM TEMPOS PANDÊMICOS

PROF. ME MIGUEL A. DE OLIVEIRA JÚNIOR (UNIFATEA)¹

PROFA. DRA. LUCIANI VIEIRA GOMES ALVARELI (UNIFATEA / FATEC CRUZEIRO)²

PROFA. DRA. NEIDE APARECIDA ARRUDA DE OLIVEIRA (UNIFATEA)³

Introdução

Em tempos de trabalhos remotos, provocados pela Covid-19, a sociedade viu-se compelida a passar por um processo de transição inédito de adaptação. Pessoas Físicas e Jurídicas tiveram de se moldar a situações muito mais complexas em tempo recorde a fim de que pudessem se manter, ao menos de maneira emergencial, na sociedade capitalista. Outras pandemias aconteceram no mundo e no Brasil, como a da Febre Amarela, em 1850, Gripe Espanhola, em 1918, e Varíola, início do século XX.

No entanto, nenhuma delas alcançou proporções tão catastróficas como a de Covid-19. Nesse sentido, o presente estudo versa sobre teorias estabelecidas no eixo temático “Cartografia das Letras: línguas, literaturas, educação e sociedade”. Assim, decidiu-se eleger um elemento da Publicidade e Propaganda, ligado às Letras e Jornalismo, para uma análise mais aprofundada nesta pesquisa.

Por conta da intensificação dos trabalhos virtuais, a publicidade precisou convergir os recursos para contribuir, também, com o acesso a informações de consumidores em geral. As mídias *outdoor* precisariam ser relevadas neste contexto e outras ferramentas deveriam ter prioridade. Uma delas, objeto de nossa pesquisa, é chamada de “*Native Ad*” ou “Publicidade Nativa”.

Nunes (2018) afirma que a Revolução Digital proporcionou uma corrida emergencial para se conhecer novas plataformas tecnológicas, entre elas, as mídias sociais, nas quais há uma interação instantânea entre empresas e consumidores. Nesse meio, muitos usuários ignoram ou bloqueiam mensagens publicitárias sem conhecê-las. A isso, dá-se o nome de “*Banner Blindness*”.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Barra Mansa, graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e é professor e coordenador dos Cursos de Comunicação Social e das pós-graduações lato sensu em "Analista de Marketing e Mídias Digitais", "Cinema e Audiovisual" e "MBA em Finanças, Controladoria e Auditoria" do Centro Universitário Teresa D'Ávila - Lorena/SP. Professor de Redação da Rede Salesiana e Coordenador de Comunicação Social efetivo da Câmara Municipal de Cruzeiro. <prof.migueljr@terra.com.br>

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Professora no Programa de Estudos Pós-Graduados - Mestrado em Design, Inovação e Tecnologia - PPG-DTI do Centro Universitário Teresa D'Ávila - UNIFATEA, Lorena - SP. É professora do Curso de Graduação em Letras do UNIFATEA. Coordenadora de Projetos e Trabalhos de Graduação do Curso de Gestão Empresarial e Professora Associada de Língua Inglesa do Centro Estadual de Educação Tecnológico Paula Souza - FATEC Cruzeiro - SP. <luciani.alvareli@gmail.com>

³ Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, pela PUC-SP e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté - UNITAU. Coordenadora do curso de Letras e dos cursos de pós-graduação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação do Centro Universitário Teresa D'Ávila - UNIFATEA, Lorena - SP. Professora efetiva da rede de ensino público do Estado de São Paulo de Português e da Escola Técnica Carlos Padre Leôncio - ETEC-Lorena e da escola particular Rede Vesper de Ensino. Presidente da Academia de Letras de Lorena - SP.

Por conta do controle na navegação digital, os usuários selecionam aquilo que se propuseram a conhecer e deixam de lado as veiculações publicitárias. Com isso, investimentos em publicidade de empresas, organizações, entidades e instituições e o trabalho de profissionais da área são desperdiçados.

Dessa forma, ocupando-se de abordar como as Publicidades Nativas podem ser vistas como importantes ferramentas para otimizar recursos, alcançar o público-alvo e trabalhar textos qualitativamente diferenciados, objetiva-se apresentar, nesta pesquisa, o conceito de Publicidade Nativa, focando na reflexão sobre como ela pode ser de relevância para se otimizar recursos financeiros e apresentar textos diferenciados que tenham qualidade discursiva, por conta do aprofundamento de temas e escrita, ao mesmo tempo em que se apropria do rigor contextual da linguagem utilizada.

Metodologia

A pesquisa tem caráter bibliográfico e partirá de análises de teorias pré-existentes acerca dos períodos do Marketing para apresentar suas considerações finais. Serão apresentadas teorias comunicacionais e observadas suas aplicações em uma peça publicitária específica da Bom Bril. A comunicação evolui constantemente e os estudos baseiam-se sempre em análises que apresentam alguma cronologia, por exemplo, quando se trata das fases do marketing.

Alguns autores de referência como: Kotler (2017), Bech e Bech (2004) e Boone (2015) podem ser citados para dar respaldo ao propósito desta pesquisa, uma vez que esses autores tratam das teorias específicas para o processo de gestão o qual aplicamos na análise dos fatos aqui apresentados.

Fundamentação teórica

Para a materialização da presente pesquisa e uma compreensão mais adequada sobre o assunto, foi imperativa a busca por referencial teórico de temas como a evolução do Marketing, seus períodos de construção e as propagandas nativas ou “*native ads*”.

A evolução do marketing

O estudo do marketing é relativamente novo no Brasil se comparado a países como Estados Unidos. Enquanto na década de 60 já se estudava as aplicações mercadológicas relacionadas à comunicação, no Brasil as perspectivas começaram a fluir a partir do final da Ditadura Militar e abertura das fronteiras para o comércio exterior. Isso aconteceu devido às eleições diretas e possibilidades reais de amplitude do mercado para novos concorrentes. Assim, surgiram novos produtos, serviços e a variedade levou as empresas a pensarem em novas formas de atrair e fidelizar consumidores. Grandes marcas, à época, como a pasta dental Kolynos, foram retiradas do mercado, pois não permitia o desenvolvimento de concorrentes. Praticamente, este produto tinha quase todo o mercado, o que é prejudicial à livre concorrência.

Esses estudos, fora do Brasil e aplicados aqui, desenvolveram-se em quatro períodos: Marketing 1.0, Marketing 2.0, Marketing 3.0 e Marketing 4.0.

Marketing 1.0

O Marketing 1.0 partiu de 1920 e estendeu-se até os anos 90. Tinha como princípio a fabricação de produtos em grande número sem se preocupar com os anseios dos consumidores e variedades de mercado (BOONE; KURTZ, 2015). Isso se deu por conta da Revolução Industrial, que trouxe um grande desenvolvimento tecnológico e, com ela, o enchimento populacional da zona urbana e aparecimento de um novo mercado.

Naquela época, não havia o despertar para a opinião do consumidor. Em 70 anos, as empresas não analisaram o comportamento do consumidor, não aplicaram pesquisas de satisfação e de opinião pública. O consumidor deveria se contentar com o que as lojas/empresas ofereciam – todas elas. Era natural que o produto se auto vendesse, já que as opções eram escassas. Via de regra não havia concorrências entre produtos. Tal fato acontecia no Brasil, como no caso do creme dental:

Anos atrás, depois que foi comprada pela Colgate-Palmolive, a Kolynos saiu do mercado por determinação do Cade (Conselho Administrativo de Defesa Econômica). Foi substituída pela Sorriso, mas manteve a mesma identidade visual (UOL, 2013).

No final dos anos 90, as leis começaram a surgir e, conseqüentemente, regram o mercado. Parecido aconteceu com outras marcas como sorvetes Yopa, Chocolates Kri e Surpresa, por exemplo. Ainda hoje existem leis mais rigorosas, porém com brechas que permitem fusões de empresas que mantêm em seu catálogo marcas importantes que somadas dominam todo o mercado, como o de alimentos e de bebidas.

Marketing 2.0

A internet chegou e com ela as oportunidades. A tecnologia da informação possibilitou a interatividade e os relacionamentos interpessoais. Foram realizados intensos estudos sobre a capacidade cerebral humana e suas oportunidades de escolha e desejos. A facilidade proporcionada pela tecnologia levou os consumidores a compararem preços, produtos, qualidade e, assim, buscar marcas que atendessem mais as suas expectativas. Nessa fase, as empresas começam a se preocupar em entender melhor seu público-alvo para, assim, conduzir as estratégias de vendas. As campanhas da Bom Bril são exemplos disso (DAHAN, 2016). Por mais de 30 anos, se manteve no mercado com a mesma estrutura de publicidade. É um dos *cases* mais importantes da área da Comunicação Social. Atingiu-se o público consumidor do produto com a simplicidade de se apresentar a marca com um ator que fugia dos padrões de beleza da época; textos suaves que mostravam a qualidade e a utilidade do produto.



Figura 1: Bom Bril. Dahan (2016). Disponível em: <https://guiademarketing.com.br/eras-do-marketing-1-0-2-0-e-3-0/>
Acesso em: 01/08/2021.

As empresas, com isso, passaram a investir mais nos estudos de mercado e aplicar conceitos publicitários que perduram até hoje. Claro que salvaguardadas as devidas proporções, já que as informações ainda eram precárias e estavam em fase de desenvolvimento. A Era da Informação, enriquecida pelo Marketing 2.0, proporcionou uma mudança significativa nas relações marcas-consumidores.

Marketing 3.0

O Marketing 3.0 é um conceito inovador, contemporâneo e que deve ser aplicado por todas as empresas. Ele coloca o consumidor no topo da pirâmide, uma vez que, em um processo de revolução, o mercado só tem sua força se houver um estudo sobre como são os consumidores e o que eles almejam, considerando desde faixa etária, classe econômica, satisfações, preferências etc. A sociedade atual aspira por serviços e produtos que tenham qualidade. É como se houvesse a personificação do consumo. “A sociedade consome, quer, aspira”.

Kotler, Kartajaya e Setiawan (2010) afirmam que os clientes são seres complexos que, dentre as diversidades, escolhem aquilo que lhes é mais pertinente. Complementamos que o consumo, muitas vezes, acontece por impulso, sem a real necessidade. Essas mudanças proporcionaram uma mudança radical na transformação dos negócios. Não se oferecem mais produtos e serviços, mas sim soluções para a vida. A missão da empresa é o foco da aplicação das teorias do Marketing 3.0.

Marketing 4.0

O Marketing 4.0 é o mais recente do mercado. As mídias digitais proporcionaram uma revolução em todos os âmbitos da jornada de compra. A internet está presente em

todos os momentos deste processo. Ainda que o consumidor escolha uma loja física, a internet estará presente em atividades diversas: comparação de preços, comentários sobre o produto/serviço, condições de pagamento, atendimento, índice de satisfação da empresa etc.

A Revolução Digital começou e intensificou a influência da internet sobre os diferentes segmentos da sociedade. As novas tecnologias modificaram o *modus operandi* de todas as empresas e aquelas que não se adaptarem serão excluídas do mercado de maneira gradual e rápida. Isso não se restringe apenas em ter e postar peças publicitárias em redes sociais, a lançar spots em rádios, comerciais em TVs; é preciso acontecer uma transformação digital, o que representa mais do que um *mindset* de ferramentas. As empresas precisam entender essa transformação digital e os impactos que toda ela já está realizando sobre os diferentes segmentos da sociedade.

Segundo Kotler, Kartajaya e Setiawan (2017), as empresas precisam passar por uma lógica de negócios mais horizontal, inclusiva e social. Compreender as complicações digitais e as como inúmeras ferramentas são fundamentais para que os negócios fluam. A inclusão digital é ponto vital para consumidores e empresas.

Sob este viés, surgem as “*native ads*” ou “publicidades nativas” como parte da evolução tecnológica do século XXI.

Native Ads

A “*native ad*” ou “publicidade nativa” se configura em evolução tecnológica por meio da expansão dos aparelhos *mobile*, o que proporcionou uma guinada nas ferramentas publicitárias, podendo torná-las muito mais eficazes.

O período pandêmico, provocado pela Covid-19, que obrigou o mundo a se manter em isolamento social, acelerou um processo que já acontecia. Os consumidores, sem poder sair de casa, obrigatoriamente, partiram para o consumo digital. Nesse momento, empresas estavam órfãs, sem conhecer os processos para a migração digital (pontuamos migração digital também como a abertura de lojas virtuais sem o fechamento das lojas físicas).

Com o começo do novo milênio, estamos a experienciar provavelmente as mudanças mais dinâmicas e revolucionárias do que qualquer era na história do marketing, assim como da publicidade e da promoção. Estas mudanças estão a ser impulsionadas por avanços na tecnologia e desenvolvimentos que levaram a um rápido crescimento das comunicações através de medias interactivos em particular a Internet (BLECH; BLECH, 2011) (tradução dos autores)

A popularização do acesso à internet a partir dos anos 90, paulatinamente, já vinha levando as pessoas a buscarem um aperfeiçoamento na jornada de compra, mesmo que ainda de forma tímida e “desconfiada”. Com o advento da pandemia, esse processo foi acelerado e, dessa forma, com mecanismos de busca e de vendas, as empresas precisaram se inteirar e se adaptar nesse novo contexto, quase que “da noite para o dia”. Vimos nesse período o crescimento de empresas e o fechamento e fusão de outras. No ramo da educação, universidades e escolas buscaram novas formas de vender seus serviços. O mundo se transformou em uma plataforma virtual.

Devido a essa mudança, uma grande quantidade de peças publicitárias surgiu,

entre essas os *banners* e os *pop ups*. Estes, para parte dos consumidores digitais, são intrusivos e desagradáveis. Os desenvolvedores de programas de navegação, criaram, assim, ferramentas que bloqueiam automaticamente esses produtos publicitários. Com isso, há um desperdício de tempo e investimento na divulgação. Parte-se da ideia de que há um processo de criação, investimento em equipe, tempo de trabalho para que, ao final, *banners* e *pop ups* sejam bloqueados e não atinjam seus objetivos.

As publicidades nativas surgiram para complementar, preencher um vazio no processo de comunicação. Além de elas serem confiáveis, atraem o público de uma forma mais eficiente. Segundo Nunes (2018):

A Publicidade Nativa, ou *Native Advertising*, é uma estratégia que permite chegar aos consumidores sem interromper a tarefa em curso, na medida em que imita o conteúdo a sua volta, fugindo assim do problema da intrusividade e bloqueamento. O conceito ganhou força após a noção de "*Native Monetization Systems*" ter sido introduzida pela primeira vez, nos EUA, na Conferência "*Online Media, Marketing and Advertising*" (OMMA) no dia 29 de setembro de 2011, por Fred Wilson, co-fundador da empresa Union Square Ventures. Wilson faz referência, nessa altura, a sistemas em que os conteúdos são nativos à experiência que os utilizadores estão a ter nos serviços da web. Porém, a origem da estratégia em si é ainda mais antiga, na medida em que esta já existia sob a forma de "publi-reportagens" que designam (...) "anúncios que são criados para espelhar o conteúdo circundante, para que os consumidores visualizem o anúncio não necessariamente como um anúncio, mas como conteúdo que o anúncio espera imitar" (KIM *et al.*, 2001 apud NUNES, 2018).

Entende-se que a publicidade nativa é um instrumento eficaz de alcance, pois une a capacidade jornalística de se aprofundar em temas e escrita, às teorias de publicidade e o rigor contextual de linguagem de profissionais de Letras. Nessa linha, Outbrain (2021) define:

Os anúncios nativos são comuns em feeds de redes sociais ou na forma de conteúdo recomendado em uma página web. Ao contrário dos anúncios em formatos tradicionais ou dos *banners*, a publicidade nativa não se parece com anúncios. Ela parece pertencer ao fluxo editorial da página. A chave da publicidade nativa é que ela não é disruptiva: ela mostra o conteúdo publicitário ao leitor sem destoar de maneira exagerada.

Percebe-se que a publicidade nativa é muito eficiente, mas, ao mesmo tempo, muitas empresas não a aplicam, pois os profissionais contratados ou não a conhecem ou relutam em usar essa ferramenta. O uso da linguagem adequada é fundamental para que os objetivos de divulgação sejam atingidos e os canais de comunicação devem ser bem utilizados, desde o conteúdo até o horário em que essas mensagens serão propagadas. Há de se ter uma linguagem mais acessível, humanizada para que os resultados apareçam.

O ambiente da publicidade nativa é demasiadamente rico em conceitos e oportunidades, já que une áreas que têm um eixo comum muito importante: o textual. Quando se apresenta aos consumidores informações realísticas, de cunho jornalístico e com aprofundamento de conteúdo, o interesse pela marca/produto/serviço é mais intenso.

Porém, a dificuldade de se realizar esse tipo de produto publicitário é uma barreira para os profissionais mais antigos, pois a reciclagem faz-se necessária e contumaz. Neste ínterim, torna-se indiscutível a necessidade de se buscar caminhos para se adaptar à nova realidade. O dinamismo e o tempo são primordiais para que empresas se mantenham no

mercado. Além disso, cresçam e prosperem. O investimento em publicidade, em especial em novas técnicas, é imprescindível para que o mercado flua e a economia cresça.

Considerações finais

As últimas estatísticas de publicidade nativa confirmam que os anúncios nativos são mais atraentes e confiáveis. Além disso, eles geram mais acessos e vendas que outras formas de publicidade. Os anúncios gráficos nativos têm uma taxa de acessos 8,8 vezes maior que os anúncios gráficos comuns de acordo com o site Mundo do marketing (FELDMAN, 2019).

O uso de publicidade nativa, principalmente nesse novo contexto em que os consumidores estão cada vez mais exigentes e sua migração para as plataformas digitais são evidentes, é crucial para que empresas os alcancem de uma forma não intrusiva e com informações importantes sobre a própria empresa, seus produtos e serviços.

A união entre jornalismo, publicidade e propaganda e letras é fundamental para o fortalecimento da competência em juntar habilidades linguístico-comunicacionais visando um aproveitamento mais adequado no que se relaciona a atingir os objetivos da publicidade. Ao mesmo tempo, faz-se imprescindível que o processo formativo precisa ser mais amplo, tanto na formação acadêmico-profissional dos estudantes dessas áreas em específico quanto no investimento financeiro de empresas do ramo comunicacional publicitário.

Em outras palavras, a publicidade nativa apresenta a capacidade que o profissional da comunicação tem de se aprofundar em temas e escrita aliando-se às conjecturas características da publicidade, e aproximando-se do rigor contextual de linguagem, característica de profissionais de Letras.

Este artigo, pois, cumpriu seu objetivo de apresentar brevemente o conceito de publicidade nativa e mostrar que, principalmente no atual contexto, a veiculação publicitária das empresas precisa estar intimamente ligada à capacidade de se criar anúncios e divulgar informações.

Referências

BELCH, G., BELCH, M. **Advertising and Promotion: An integrated marketing communications perspective**. London: McGraw-Hill, 2004.

BOONE, L. E.; KURTZ, D. L. **Contemporary Marketing**. 17. Ed. Boston: Cengage Learning, 2015.

DAHAN, Julyana. **Eras do Marketing 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0. 2016**. Disponível em: <<https://guiademarketing.com.br/eras-do-marketing-1-0-2-0-e-3-0/>> Acesso em 01 ago 2021.

FELDMAN, Barry. **Para onde vai a publicidade nativa em 2019?**. 2019. Disponível em: <<https://blogpt.taboola.com/para-onde-vai-publicidade-nativa-em-2019/>> Acesso em 27 ago 2021.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 4.0**. Sextante: Rio de Janeiro, 2017.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 3.0**. Campus: Rio de Janeiro, 2010.

NUNES, Maria Patrícia Burnay de Mendonça Sampaio. **A publicidade nativa como forma de prevenir o fenômeno de banner blindness nos media sociais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade Católica Portuguesa. 183 f. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/27054/1/TESEFINAL.pdf>> Acesso em 21 mai 2021.

OUTBRAIN. **O que é publicidade nativa**. 2021. Disponível em: <https://www.outbrain.com/pt_br/native-advertising/> Acesso em 01 ago 2021.

UOL. **Kri virou Crunch, Kolynos é Sorriso; veja marcas que mudaram de nome**. 2013. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/04/05/kri-virou-crunch-kolynos-e-sorriso-veja-marcas-que-mudaram-de-nome.htm>> Acesso em 01 ago de 2021.

TASSINARI, Fernando. **10 exemplos bem-sucedidos de publicidades nativas**. Disponível em: <<https://www.mundodomarketing.com.br/artigos/fernando-tassinari/38514/10-exemplos-bem-sucedidos-de-publicidade-nativa.html>>. Acesso em: 29 mai 2021.

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO PROCEDIMENTO PARA EFEITO DE HISTORICIDADE: UMA ANÁLISE DO FILME *DOIS PAPAS*

MARLÚCIA MENDES DA ROCHA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC)¹

MAYLLIN SILVA ARAGÃO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC)²

Introdução

O que é verdade e o que é ficção nos filmes “baseados em fatos reais”? A dificuldade em mensurar essa diferença ocorre pela diversidade de artifícios incluídos numa narrativa para criar essa sensação de dissolvimento de fronteiras, e que não permite identificar onde o real termina e o fictício começa. Relevante frisar que essas percepções não ocorrem apenas pela pesquisa e quantidade de dados históricos embutidos no processo, mas também pela criatividade e sutileza de procedimentos que criam esse efeito de real.

No filme *Dois Papas*³ tem-se acesso à história da renúncia ao papado de Bento XVI e a ascensão do Papa Francisco, que são fatos reais, porém expostos sobre outra ótica. Na obra, vemos o histórico através do fictício, na qual conversas entre os dois pontífices, memórias e um olhar interno de eventos sigilosos da Igreja Católica e que teriam antecedido a sucessão papal são apresentados.

O filme se apresenta como baseado na realidade dos acontecimentos, o que sugere para o espectador a presença do real ainda que não na integridade do conteúdo. Nesse processo, a narrativa se ocupa de apresentar dados e/ou personagens históricos, mas explora a ficcionalização como parte da construção do roteiro. Isso ocorre a partir de um conjunto de procedimentos que permitem o consumo e a assimilação de informações como reais.

Dessa forma, o objetivo foi analisar, especificamente, as contribuições de alguns dos artifícios usados nos romances de extração histórica, bem como da linguagem audiovisual cinematográfica empreendida para criar/reforçar esse efeito de historicidade sobre o que é apresentado. Para isso, buscou-se elencar elementos utilizados no filme para ficcionalização dos fatos históricos apresentados, entendendo que os mesmos criam envolvimento e proximidade ao mesmo tempo em que cumprem a perspectiva informacional dos temas apresentados.

A metodologia empreendida foi a pesquisa qualitativa, bibliográfica associada à análise de conteúdo que explora, entre outras, as mensagens audiovisuais, aqui especificamente a linguagem do filme *Dois Papas* do cineasta brasileiro Fernando Meirelles.

Entendendo que esse filme mescla história e ficção, em um contexto no qual muitos procedimentos da Igreja Católica são sigilosos, o estudo se constitui como pertinente

¹ Orientadora; Dr^a em Comunicação e Semiótica; prof^a do PPG Letras - Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. E-mail: mmrocha@uesc.br

² Mestra e Doutoranda do PPG Letras - Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Bolsista FAPESB. E-mail: msaragao@uesc.br

³ Filme original da Netflix, produzido em 2019.

por explicitar como são explorados alguns artifícios para criar os efeitos de historicidade a partir da linguagem cinematográfica imbuída na construção ficcional.

Quais os limites entre real e fictício?

A separação entre realidade e ficção está diretamente relacionada à forma como se acessa um conteúdo sinalizado como real ou fictício. Quando o consumo a dados ou fatos históricos são apresentados pela historiografia, a apreensão com o real é mais imediata e ao contrário quando o acesso se dá por conteúdos ficcionais.

Ocorre que essa dualidade não se sustenta, por que há realidade na ficção assim como também existe imaginação na história, sendo pertinente entender o que criou esse abismo nos conceitos.

Quando eventos passados surgem através do trabalho de um historiador, significa que perpassou por processos técnicos de análise sendo assimilado como algo que pôde ser comprovado, logo real. Isso se deve, em parte, a forma como o imaginário foi desvalorizado em detrimento do pensamento racional, no ocidente.

Como seguidor do racionalismo cartesiano, o histórico ficou condicionado aos crivos científicos como critério de verdade ao passo que a imaginação ficou relegada ao ilusório. Assim, “o saber científico, única fonte do conhecimento, deveria se despojar da imaginação deformadora. Não é por acaso que, no senso comum, o imaginário aparece como, algo inventado, fantasioso e forçosamente, “não sério”, porque não científico”. (PESAVENTO, 1995, p.11)

Somente no final do século XX, algumas tendências passaram a afirmar a inexistência de verdades absolutas, a exemplo da Nova história cultural que passou a trabalhar com outros objetos de estudo. Nessa perspectiva, entram as “mentalidades, valores, crenças, mitos, representações coletivas traduzidas na arte, literatura, formas institucionais” (PESAVENTO, 1995, p.13)

Por outro lado, é muito comum o entendimento sobre ficção, como uma obra que não tem obrigação com a realidade, tendo como mecanismo de existência a imaginação. Essa perspectiva, no entanto, apresenta-se como reducionista à medida que se sabe que o ficcional bebe na fonte da realidade e explora, pela criatividade, novas formas de representação do real. De acordo com Clímaco (2014, p.35), a ficção tem como elemento primordial ser composto por uma tríade com o real e o imaginário.

O escritor cria mundos, não físicos, como um demiurgo, mas mundos ficcionais, com imaginação. Sua atividade escritural distingue-se da realizada pelo historiador. Este não pode criar, de acordo com sua vontade, personagens e fatos, como fazem dramaturgo e o romancista, embora sua tarefa também haja um pouco de criação, pois infunde vida ao passado.

Embora a autora se refira à literatura, essa condição se aplica a outras manifestações artísticas, a exemplo do cinema que também se apropria do ficcional em sua dinâmica. A distinção entre real e fictício é também limitada, já que o passado não pode ser acessado sem uma mediação, isso inclui a subjetividade como elemento constituinte e agregador por quem estabelece essa conexão, seja um historiador, um escritor ou um roteirista.

Essas considerações sobre a forma de pensar o histórico e o ficcional permitem compreender a necessidade das representações para se expressarem e, consequentemente, das interpretações destas para se estabelecer. Segundo Le Goff (1984 *apud* PESAVENTO, 1995, P. 15), representação é

tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao processo de abstração. O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens, discursos que pretendem dar uma definição da realidade.

Essas representações da realidade são sempre mediadas, não como reflexos no espelho, mas carregadas de intenções, sentidos, evocando outras questões, pois, toda relação com o real é estabelecida por representações, de modo que o que é real e o que é imaginário podem ficar dissolvidos na forma apresentada. Pesavento (1995, p.17), a este respeito, afirma:

Ao descartar a concepção de que tais imagens espelham a realidade, não se está incorrendo numa postura oposta, de que a realidade ou o real e o concreto e o pensado, e o “não-real” é o “não-verdadeiro”. Não se está diante de um “diálogo platônico”, mas de uma forma de entendimento que encara a realidade não só como “o que aconteceu”, mas também como “o que foi pensado” ou mesmo “o que desejou que acontecesse”.

Nessa dinâmica, as representações são responsáveis pela produção de significados, vão estar diretamente relacionadas à comunicação e à forma de apreensão de objetos e da realidade. Durante toda a vida, um ser humano é exposto a representações que permitem que o mesmo crie conceitos, conhecimento, referências e possa atuar e conviver em sociedade. Nesse sentido, “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Visto dessa forma, tem-se que as representações estão relacionadas tanto à forma como as pessoas são culturalmente interpeladas, quanto pela maneira como querem se fazer enxergar. De acordo com Abric (2000,p.28):

A representação funciona como um sistema de interpelação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas.

Através das representações artísticas, a realidade é expressa e cada obra de arte, por meio da imaginação, acresce à realidade, algo de novo. Dessa forma, a arte, atravessada pela imaginação, está sempre a transmitir conhecimento, sendo o texto ficcional a realização da soma do real com o imaginário.

Nessa perspectiva, o cinema, ao criar conteúdos ficcionais, recria a realidade, ao perpassar por esta. Ao mesmo passo em que ao produzir obras também fictícias, mas que chegam ao consumidor como “baseada em fatos reais” criam outras expectativas, fixando novos sentidos para a narrativa. Para D’assunção (2007, p.3):

O cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um meio de representação. Através de um filme representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, ou seja, um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme. Para o âmbito das relações entre Cinema e História, interessa particularmente a possibilidade de uma obra cinematográfica funcionar como meio de representação ou como veículo interpretante de realidades históricas específicas, ou, ainda, como linguagem que se abre livremente para a imaginação histórica.

Todo filme, seja ficcional ou não, carrega imaginários e ao se basear em eventos reais, ofertam uma versão dos fatos ou dos personagens que podem divergir de outras representações. Nesse processo, busca-se pormenores para criar efeito de realidade às narrativas. A própria linguagem audiovisual se constitui em procedimento de ficcionalização da história.

Dois Papas e os procedimentos de ficcionalização da história

O filme *Dois Papas* (2019) é original da *Netflix*, tendo como cineasta o brasileiro Fernando Meirelles, e como roteirista Anthony McCarten. A obra narra a história da renúncia do Papa Bento XVI, em 2013, destacando o que o levou a tomada de decisão, ao mesmo tempo em que apresenta uma versão de como ele articulou a escolha de seu sucessor, Cardeal Jorge Bergoglio, depois rebatizado como Papa Francisco.

A narrativa analisada mescla realidade e ficção, além de utilizar alguns artifícios para criar essa ficcionalização da história. Essas técnicas são descritas como procedimentos que “funcionam como elementos relativizadores dos limites entre história e ficção, possibilitando o apagamento das margens entre esses dois campos discursivos” (CLÍMACO, 2014, p.69)

Embora Clímaco (2014) se refira a análise específica do romance de extração histórica, *Santa Evita*, de Tomás Eloy Martínez, é possível fazer inferências do que é destacado dessa relação entre ficção e realidade, transpondo algumas considerações e analisando-a no filme *Dois Papas*. São elas: a materialidade histórica, a quebra da linearidade temporal e a ficcionalização de personagens históricos.

A materialidade histórica se refere especificamente aos fatos históricos que compõem a narrativa, não devendo estes atuar apenas como contexto temporal ou espacial, mas ter interferência direta no roteiro apresentado. Nesse processo, elementos da história são selecionados e reprocessados de forma ficcional.

No filme analisado, a matéria histórica trata da sucessão papal que se constitui no próprio enredo. Para Clímaco (2014, p.71), nesse processo a história apresentada,

Sofre um processo de traslado e de transformação; afinal outro tipo de discurso se processa – de histórico a ficcional. Os elementos constituintes da narrativa de extração histórica foram objeto de registro documental, escrito ou não, permitindo que esta narrativa seja recuperada discursivamente. Além disto, apresentam alto grau de familiaridade para o leitor que tenha alguma informação sobre a história de uma determinada comunidade possibilitando reconhecimento.

Nessa dinâmica de apropriação do real para o fictício, temos, no filme, além da história da sucessão dos papas, mundialmente conhecida e amplamente divulgada pela mídia, acesso a outros elementos que compõem o real e que foram transpostos. Exemplo

dos rituais públicos da igreja católica, fatos e hábitos pessoais, conhecidos da vida dos papas, como o passado do Papa Francisco, seu apreço pelo futebol ou o costume de tocar piano de Bento XVI.

Outra questão se refere ao fato de que apesar dos diálogos apresentados serem ficcionais, não sendo comprovado nem que os pontífices tenham, de fato, se encontrado e conversado como mostrado na obra, possuem relação com situações reais. De acordo com Fernando Meireles⁴, diretor do filme, a construção dos diálogos que aparecem em *Dois Papas*, foi baseada em frases reais retiradas de discursos, entrevistas, ou escritos de Bento XVI e Francisco e reconstruídos nas conversas apresentadas no filme. Esse artifício permite que o espectador possa reconhecer ideias, posicionamentos, sobre um dado assunto, por reconhecer um ponto de vista apresentado pelos papas em outros momentos históricos, potencialmente, gerando familiaridade para quem assiste.

Outro artifício explorado em *Dois Papas* se refere a quebra da linearidade temporal como articuladora do dissolvimento de fronteiras entre o real e o fictício. Isso ocorre porque o tempo da história sempre segue o cronológico e a ficção nem sempre trabalha assim. “A quebra da linearidade, as interferências, o manuseio do tempo, as idas e vindas, não são aceitas no discurso histórico, sendo, ao contrário, perfeitamente possíveis e aceitáveis, ou mesmo, desejáveis no discurso ficcional”. (CLÍMACO, 2014, p. 85)

No filme *Dois Papas* vê-se fatos históricos apresentados de forma linear, como a morte de João Paulo II, a eleição de Bento XVI, a renúncia do mesmo e a escolha do Papa Francisco. Ocorre que esses fatos são entrecortados por informações apresentadas como *flashbacks* e que permitem a compreensão do presente pelos “acessos” ao passado dos personagens.

Associado a esses elementos da materialidade histórica e da quebra de linearidade, tem-se as considerações sobre personagens históricos e sua ficcionalização. Como afirma Clímaco (2014, p.92)

Os personagens históricos, protagonistas ou não, ao serem introduzidos na ficção com seus nomes próprios, trazem sua bagagem histórica. Isto equivale a dizer que são reconhecidos pelo leitor de acordo com o conhecimento prévio que se tenha deles. Suas características pessoais e realizações tornadas conhecidas pelo discurso histórico entram imediatamente na ficção, sem que precisem ser retomadas.

Dessa forma, na narrativa analisada percebe-se que algumas generalizações sobre a personalidade dos papas são apropriadas e reforçadas na narrativa a fim de envolver o espectador e gerar efeito de realidade. Nesse sentido, o imaginário sobre Bento XVI como alguém sisudo, carrasco, sério e fiel as tradições da igreja são reforçados no filme, assim como a ideia de um Papa Francisco simples, amigável, adorado e humanizado também são apresentados.

Em entrevista ao Canal Brasil, o diretor do filme explicou que a intenção ao apresentar os personagens, foi com proposta de humanizá-los, evidenciando o “que está por dentro da batina” (MEIRELLES, 2020). Assim, os muitos diálogos presentes na narrativa exploram o humor, mas marcam a dualidade declarada da personalidade dos dois.

⁴ Entrevista concedida ao Canal Brasil, disponível pelo link https://www.youtube.com/watch?v=LFswgOM_6kY

Além desses elementos de ficcionalização da história, há ainda elementos que colaboram para a historicidade da ficção e que são do domínio da linguagem audiovisual.

Contribuições da linguagem audiovisual cinematográfica para o efeito de historicidade

A linguagem audiovisual, como o nome sugere, articula imagens e sons em um processo comunicativo de transmissão de mensagens. Nessa dinâmica, muitos elementos sonoros e visuais são combinados para complementar o sentido do conteúdo apresentado além de contribuir para o entendimento do mesmo. Embora essa linguagem ocupe vários espaços artísticos, como o teatro, o vídeo ou o cinema, cada suporte tem suas especificidades.

A linguagem audiovisual cinematográfica explora cores, iluminação, luzes, cenários, ângulos de tomada, enquadramentos, efeitos, montagens, sons, entre outros elementos, na intenção de gerar sentido. Como afirma Martin (2005, p.26)

E sua originalidade vem essencialmente do seu poder total, figurativo e evocador, da sua capacidade única e infinita de mostrar simultaneamente o invisível e o visível, de visualizar o pensamento ao mesmo tempo que o vivido, de conseguir a fusão do sonho e do real, da volatilidade imaginativa e da evidência documental, de ressuscitar o passado e actualizar o futuro, de conferir a uma imagem fugitiva maior carga persuasiva do que aquela que é oferecida pelo espetáculo do quotidiano.

No filme, vários elementos dessa linguagem são explorados no intuito de corroborar para o efeito de historicidade da narrativa, dissolvendo as margens entre real e fictício. A análise não se ocupou de explorar todos os artifícios, uma vez que isso exigiria o trabalho de examinar cena por cena da obra, mas sim destacar algumas passagens que evidenciassem alguns desses elementos, tais como: o potencial imagético e seus enquadramentos, a montagem, as metáforas e símbolos, os sons, figurinos, cenários e transições usadas.

A imagem, matéria-prima do cinema, tem um alto potencial realístico e isso se deve porque, em um primeiro nível de definição, espelha o real. Porém, como essas imagens são representações cinematográficas sofrem interferências, não apenas refletindo o real, mas também o refratando. De acordo com Martin (2005, p. 27)

A sua gênese é, com efeito, marcada por uma ambivalência profunda: é o produto da atividade automática de um aparelho técnico capaz de reproduzir exacta e objectivamente a realidade que lhe é apresentada, mas ao mesmo tempo esta atividade é dirigida no sentido preciso desejado pelo realizador. A imagem assim obtida é um dado cuja existência se coloca simultaneamente em vários níveis da realidade.

No filme *Dois Papas*, as imagens apresentam o evento histórico da sucessão papal, mas envolta em argumentos ficcionais, o que gera uma representação imagética com uma realidade que é histórica e ao mesmo tempo é recriada.

Associado às imagens de um filme e não menos importante é a montagem filmica que se refere à organização do material imagético filmado para construção de uma narrativa gerando sentido para a mesma. “Tanto pelo conteúdo plástico da imagem quanto pelos recursos da montagem, o cinema dispõe de todo um arsenal de procedimentos

para impor aos espectadores sua interpretação do acontecimento representado” (BAZIN, 1992, p.68),

No processo de montagem filmica, o enquadramento dado às imagens revela a notoriedade dada a um personagem ou objeto, pois se refere a escolha do que será filmado e de que forma. De acordo com Machado (1984, p.103),

se o enquadramento determina a fixação de um ponto a partir do qual a câmera toma seu objeto, isso por si só já estabelece uma hierarquia de valores dentro do quadro, que corresponde à forma como a posição da objetiva refrata o visível: algumas coisas vão estar em primeiro plano ou numa posição privilegiada em relação ao ponto de tomada e, por consequência, vão ser valorizadas e ganhar importância na cena.

Nessa dinâmica, quando o enquadramento é fechado, apresentando apenas o rosto do pescoço para cima, ou na linguagem cinematográfica, um primeiríssimo plano, promove uma sensação de desnudamento sobre a reação das pessoas, uma vez que as expressões faciais não conseguem disfarçar o que as palavras dizem. No enquadramento intitulado primeiríssimo plano, “a ação não é percebida e, desta forma, a atenção do espectador é canalizada para o lado emocional transmitido pela expressão facial do ator” (SANTOS, 1993, p. 26)

Na obra analisada há muitas conversas entre Bento XVI e Francisco e nelas o primeiríssimo plano é um enquadramento bastante explorado, enaltecendo o efeito de real pelas expressões que, na realidade, involuntariamente, transparecem sensações, para além do que está sendo dito. Coaduna nesse processo a semelhança física dos personagens e atores, além da considerável atuação destes que rendeu indicações ao Oscar como melhor ator coadjuvante a Anthony Hopkins, no papel de Bento XVI e de melhor ator a Jonathan Pryce, intérprete do Papa Francisco. “O fascínio exercido pelo cinema explica-se, acima de tudo, pela possibilidade que ele dá ao espectador de se identificar com as personagens através dos seus actores”. (MARTIN, 2005, p. 92)

O filme inicia em 2005, com uma pregação do Papa Francisco ainda como Cardeal Jorge Bergoglio em uma comunidade pobre, na Argentina, seu país de origem. No seu discurso, ele narra uma história que remete ao santo católico Francisco de Assis. Essa situação cria uma referência, como que para expor a adoração de Bergoglio pelo santo, justificando a posterior escolha dele, ao se autonegar como Francisco e criando assim um laço da ficção com a realidade. Reforça ainda a alusão que se tem do papa, como alguém com ideais humanizados, próximo aos pobres e humildes que é a referência do santo para a igreja católica. De acordo com Martin (2005, p.183-184)

Criação da ideia. É o papel mais importante da montagem, pelo menos quando preenche uma finalidade expressiva e não unicamente descritiva. Consiste em aproximar elementos diversos colhidos na massa real, fazendo surgir um sentido novo na sua confrontação. (...) É necessário tentar ver bem as outras coisas, que não seriam perceptíveis a qualquer pessoa. É necessário não somente olhar, mas examinar, ver, conceber, apreender, compreender. E é aí que os processos da montagem contribuem para o cinema com um ajuda eficaz...A montagem é inseparável da ideia que critica, une e generaliza...A montagem é, portanto, um novo método descoberto e cultivado pela sétima arte para determinar e evidenciar todas as ligações, exteriores ou interiores, que existem na realidade dos acontecimentos diversos.

Na sequência fílmica, é abordado o fato da morte do Papa João Paulo II que desencadeia a virada da história e o assunto principal que é a sucessão papal. Mas, percebe-se mudança na qualidade imagética, com a utilização de imagens de telejornais sobre o ocorrido. Na sequência, são mostradas representações do cortejo fúnebre, combinadas com a narração como se fosse de várias emissoras de TV fazendo a cobertura do assunto.

Esse discurso, montado pela linguagem cinematográfica, gera efeito de realidade ao que é apresentado, não apenas pelo conhecimento fatídico do falecimento do papa, mas por que o jornalismo tem como pilar a objetividade, a imparcialidade e o compromisso com a verdade. Ao se apropriar desse discurso, também se aproxima desse efeito de realidade. Segundo Martin (2005, p.34)

O sentido da imagem existe em função do contexto fílmico criado pela montagem, ela também existe em função do contexto mental do espectador, cada um reagindo de acordo com seus gostos a sua instrução, a sua cultura, as suas opiniões morais, políticas e sociais, os seus preconceitos e ignorância.

Quando o filme aborda a atuação do papa morto, o faz também através do discurso jornalístico, com imagens e áudios que retomam a trajetória de João Paulo II, apresentando algumas medidas do pontífice. Primeiro, elencando aspectos positivos do papado e na sequência a atitude do mesmo frente a assuntos mais polêmicos, como a condenação da igreja ao homossexualismo e ao aborto. Nesse momento, as imagens mostram as cenas do velório como atacado por um vendaval, com as batinas dos cardeais e cortinas voando, sugerindo confusão de ideias que poderiam voltar ao centro de discussão a depender de quem sucedesse o papa falecido.

Infere-se que essas imagens da ventania são um símbolo do momento vivido pela igreja. Além disso, para encerrar essa sequência, aparece a imagem de um livro aberto, sendo também acometido pelos fortes ventos a ponto de ter suas páginas retrocedendo rapidamente. Martin (2005, p.117-118) explica que uma imagem apresentada nunca é aleatória, mas sim carregada de significados:

Tudo que é mostrado na tela tem um sentido e, geralmente, um segundo significado que pode não aparecer senão depois de nele se refletir. (...)A utilização do símbolo no cinema consiste em recorrer a uma imagem capaz de sugerir ao espectador mais qualquer coisa do que a simples percepção do conteúdo aparente lhe poderia dar.

Ainda na sequência da ventania, a música utilizada em *background* é semelhante a cantada em corais de igreja e também corrobora para a linguagem que visa o efeito de realidade da narrativa. Assim, a música usada colabora para a ambientação com a finalidade de “contribuir para tornar clara, lógica e verdadeira a boa história que qualquer filme deve ser. Tanto melhor se, discretamente, ela lhe acrescentar uma poesia suplementar, a sua própria”. (MARTIN, 2005, p. 160).

Outra sequência que coaduna para o efeito de historicidade da narrativa é o conclave, evento tradicional da igreja que elege um novo papa. Nesse trecho, além das imagens, fica evidente a exploração da linguagem cinematográfica através do som. As imagens mostram o deslocamento de vários cardeais para a sala na qual o evento da eleição é realizado. Ao entrarem, aparece, na sequência, uma enorme e pesada porta de madeira que é fechada,

seguida do barulho de uma chave trancando a grande porta. Por detrás da porta, uma grande sala, na qual apenas os cardeais que participam da eleição podem estar e infere-se que a imagem e o som da porta reforça o processo restrito e sigiloso do conclave.

Essas cenas estabelecem ainda que o ritual católico, pouco conhecido em sua profundidade, também tem sua privacidade respeitada no filme. Quando fechado esse “portal” entre a igreja e o exterior se encerra, bruscamente, os variados barulhos das transmissões jornalísticas que se sobrepunham em várias línguas relatando o evento.

Assim, os sons que se encerram com a porta fechada representam os ruídos reais, facilmente reconhecíveis e, portanto, acarretando valor dramático à cena. Esses sons funcionam como metáforas que consistem em “estabelecer um paralelo entre um conteúdo visual e um elemento sonoro, sendo o segundo elemento destinado a sublinhar o significado do primeiro através do valor de imagem e simbólico que reveste”. (MARTIN, 2005, p.147)

Após a porta devidamente trancada, o espectador vê imagens do que seria a eleição do novo papa, a partir de um outro ponto de vista, o interno. Neste não há ruídos e as imagens são bastante iluminadas e claras. Colaboram para o efeito de realidade nessa sequência do conclave, os cenários e figurinos, pois não é possível, pelas determinações da igreja, saber minuciosamente como essa eleição se dá.

Os cenários, ao serem realísticos, cópias do real permitem o reconhecimento por parte do espectador. Na obra, são reconhecíveis a reprodução de lugares históricos reais que facilitam a associação entre real e fictício, a exemplo da Basílica de São Pedro, e a capela Sistina, local real do conclave.

De modo semelhante, os figurinos atuam na obra analisada, pois as roupas são reproduzidas para os personagens de forma fidedigna às usadas pelos personagens históricos, proporcionando mais uma vez reconhecimento.

Ainda sobre a questão do figurino, no filme, são exploradas também para gerar uma conotação sobre a personalidade de cada papa. Para Martin (2005) os figurinos podem ser simbólicos tendo “como missão traduzir simbolicamente os caracteres, os tipos sociais, ou os estados de alma”. Assim, as roupas simples, um único par de sapatos e a dispensa de roupas formais estabelecem relação com o jeito simples do Papa Francisco. De modo semelhante as joias, os diversos sapatos iguais e bem polidos os trajes representativos da igreja, dialogam com a aparência formal, distante do Papa Bento XVI.

Outro aspecto da montagem fílmica, que deve ser estruturada de modo que o sentido da narrativa seja estabelecido para o espectador, é o uso de transições *flashbacks*, ou seja, sequência narrativa que evoca o passado, funcionando para colaborar com o sentido de algum fato presente, como explica Martin (2005, p.109)

Na ausência (eventualmente) de continuidade lógica, temporal e espacial ou pelo menos para mais clareza, é necessário recorrer-se a ligações ou transições plásticas e psicológicas, ao mesmo tempo visuais e sonoras, destinadas a constituir as articulações da narrativa.

Essa “ida” ao passado possibilita explicações que geram sentido a atitudes dos personagens no tempo presente da narrativa. Em *Dois Papas* os *flashbacks* aparecem em preto e branco, indicando que houve uma pesquisa histórica que embasa uma atuação

do presente e mais uma vez interliga real e fictício. No filme, tem-se acesso ao passado do Papa Francisco e além da monocromia, que delimita visualmente os tempos, os diálogos em espanhol, língua oficial do papa também coadunam com o efeito de historicidade. De acordo com Martin (2005, p.220)

O respeito pela língua nacional constitui um elemento de honestidade elementar, ao mesmo tempo que é uma prova de inteligência dramática. O facto de as personagens falarem em sua língua materna aumenta consideravelmente a credibilidade da história e permite cenas impregnadas de extraordinário simbolismo.

É factível ainda a utilização da língua materna em outros momentos da história. Além dos papas, que alternam suas línguas maternas com o italiano e o latim, a depender do ambiente em que estejam, utiliza-se essa estratégia, quando os eventos históricos são apresentados com imagens de jornalistas e emissoras de TV. A exemplo das cenas de espera do resultado do conclave, nas quais são exploradas a sobreposição das mesmas informações, porém em diferentes idiomas.

Considerações finais

Tendo como pressuposto que o filme aborda fatos históricos importantes para a Igreja Católica, julga-se relevante as contribuições que inferem sobre como essas informações são transmitidas e assimiladas como reais por muitas pessoas.

A obra analisada é ficcional, mas pode ser apreendida como real pela presença do histórico em conteúdos ficcionais; pelo tratamento dado que inclui elementos da realidade; pela sinalização de que tem inspiração em fatos reais e pela própria dinâmica da linguagem audiovisual cinematográfica que é explorada no intuito de colaborar para o apagamento de margens entre realidade e ficção.

O filme *Dois Papas* se constitui em exemplo de como realidade e ficção, conceitos amplamente difundidos e assimilados como opostos, caminham juntos, tendo a linguagem cinematográfica como aliada. Mesmo na obra, o enredo não sendo o mesmo do histórico, é evidente o diálogo estabelecido com a realidade e as informações difundidas.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: Moreira, Antonia S.P e Oliveira, Denize Cristina de (Orgs.) Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 2000.
- BAZIN, André. **O Cinema**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CLÍMACO, Adriana Ortega. **História e ficção em Santa Evita**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- D'ASSUNÇÃO, José Barros. **Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história**. Ler História [Online], 52 | 2007. Acessado em dia 09 novembro 2020. URL: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/2547>; DOI: <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2547>
- MACHADO, Arlindo. **Poder e arbítrio do ângulo da tomada**. In A ilusão especular: Introdução à fotografia. São Paulo: Brasiliense/FUNARTE, 1984.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivros, 2005.
- PESAVENTO, Sandra. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 15, n^o 29, 1995.
- SANTOS, Rudi. **Manual de Vídeo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

NICKOLAS MARQUES DE ANDRADE (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹
SARAH JIMENA MORENO DE PAULA PERIOTTO (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)²

Introdução

A pandemia da covid-19 tem apresentado ao mundo desafios a serem suplantados nas mais diversas áreas do saber humano. Nesse contexto, a Educação, área que, no Brasil, anteriormente ao cenário pandêmico já apresentava demandas de melhoria em todo o país, deparou-se com necessidades de adequações na prática docente, especialmente para os profissionais que almejam a formação integral de seus educandos desde a Educação Básica.

Diante do exposto, a presente pesquisa propõe-se a discutir alternativas para o estreitamento da relação professor-aluno durante o enfrentamento da pandemia da covid-19 e para além dele, com a apresentação de estratégias didático-metodológicas que possibilitam práticas aplicáveis ao componente curricular Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a formação do estudante para uma atuação cidadã e solidária.

A partir da contextualização das ocorrências concernentes à área educacional no Brasil desde o início da pandemia, este artigo apresenta reflexões e propostas didático-metodológicas fundamentadas em teorias e práticas educacionais que almejam conduzir o educando ao preparo para o exercício de sua cidadania, de modo a que possa suplantiar as dificuldades sociais em que se vê inserido.

A Educação e a pandemia da covid-19: uma breve contextualização

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, elevou a covid-19, doença causada pelo Sars-Cov-2, à categoria de pandemia. Em função disso, medidas preventivas e restritivas foram impostas em todos os países do mundo para conter a transmissão desse coronavírus. Em território brasileiro, o primeiro caso da covid-19 foi confirmado no fim de fevereiro de 2020 e, em 12 de março do mesmo ano, registrou-se o primeiro óbito causado pela doença.

Inicialmente, os governos estaduais e municipais brasileiros adotaram uma série

¹ Mestrando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). É bacharel e licenciado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem larga experiência na Educação Básica, tanto com aulas de Língua Portuguesa quanto com aulas de Língua Inglesa. Suas pesquisas envolvem o ensino de Língua Portuguesa calcado em recursos tecnológicos e na cultura digital. E-mail: nickolasm.andrade@gmail.com

² Doutoranda (bolsista-Instituto Presbiteriano Mackenzie) e Mestre (bolsista-CAPES) em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e bacharela e licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professora de Língua Portuguesa na Escola de Capacitação Profissional Boa Vontade, com experiência docente em projetos educacionais no Ensino Médio. Pesquisadora na área de formação de professores e práticas docentes, leitura e produção textual e análise do discurso, tem artigos e capítulos de livros publicados. E-mail: sarah.jimena@gmail.com

de medidas restritivas, necessárias para frear o aumento nos números de contaminações e de mortes, com o intuito de diminuir a circulação de pessoas. Uma dessas medidas foi a suspensão de aulas presenciais em todos os níveis da Educação. Especificamente, o Estado de São Paulo, por meio do decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais no período de 16 a 23 de março de 2020.

Como se vê, tal suspensão ocorreria por uma semana, pois, à época, levava-se em conta que os números de contaminações e de mortes seriam reduzidos a partir da maior restrição de circulação de pessoas. Entretanto, antes de finalizar o período de suspensão das aulas disposto no decreto anterior, o decreto estadual nº 64.881, de 22 de março de 2020, implementou a quarentena em todo o Estado de São Paulo e estendeu o período de suspensão de aulas presenciais, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares de ensino, por tempo indeterminado.

Algumas medidas foram tomadas, como o adiantamento do recesso escolar (nas escolas públicas) e das férias (em muitas escolas particulares), valendo-se da expectativa de que as aulas presenciais seriam retomadas após esse período. Findados recesso e férias, as contaminações e mortes por covid-19 agravaram-se e as aulas presenciais permaneceram suspensas.

Se não estavam autorizadas a acontecer presencialmente, as aulas precisavam continuar de alguma forma. Foi então que muitas instituições privadas de ensino adotaram uma educação remota, por meio de aulas síncronas ou assíncronas, investindo em plataformas e *softwares* de webconferência, ofertando aos educandos aulas em ambiente virtual de aprendizagem, com o intuito de que os contratos de prestação de serviços não fossem descontinuados por parte dos responsáveis legais dos estudantes.

A nível da educação pública paulista, o Centro de Mídias da Educação de São Paulo surgiu com o propósito de que os alunos acessassem os “conteúdos cuidadosamente elaborados por especialistas e oferecidos por meio de tecnologias digitais”, ampliando “a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI”³. Dessa forma, os estudantes das escolas públicas poderiam assistir às aulas por meio de aplicativos, portais de internet e canais digitais vinculados a esse Centro de Mídias.

Nota-se que a preocupação em continuar ofertando aulas para os educandos, durante o período de aulas remotas, foi significativa, sendo que tais iniciativas foram, em certa medida, eficientes por um tempo. Contudo, quanto mais se postergava o retorno às aulas presenciais, mais se observava a estafa física e mental de professores e alunos, uma vez que adaptações de tal natureza não ocorreram apenas no âmbito escolar, como em todos os aspectos da vida em sociedade. Há de se considerar, também, que os altos números de contaminações e mortes e a ausência de vacinas e/ou medicamentos com eficiência cientificamente comprovada contribuía para que todos se sentissem ainda mais extenuados à época.

Todavia, o decreto estadual nº 65.140, de 19 de agosto de 2020, autorizou a retomada de aulas e atividades presenciais em escolas públicas e particulares do Estado

³ Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias>. Acesso em: 13 mar. 2021.

de São Paulo, a partir de 8 de setembro daquele ano. Para tanto, recomendava-se que fossem seguidos os protocolos de segurança sanitária e que houvesse uma limitação da presença de até 20% dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa autorização possibilitou aos estudantes, que apresentavam dificuldades para participar ativamente das atividades remotas, dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse período, os números de contaminações e mortes diminuíram progressivamente e a retomada das atividades presenciais nas escolas, ainda que inspirasse atenção, representava um alívio para um ano tão conturbado.

Finalizado o ano letivo, o governo do Estado de São Paulo editou o decreto estadual nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, tornando a educação um serviço essencial, o que, na prática, possibilitaria a retomada das atividades presenciais em escolas públicas e privadas de todo o Estado, desde que respeitado o limite de presença, em qualquer fase do Plano São Paulo⁴.

No início de fevereiro de 2021, as aulas presenciais foram retomadas, atendendo às regulamentações dispostas no decreto estadual nº 65.384, por instituições públicas e privadas de ensino. Um sistema de rodízio foi adotado pelas escolas, proporcionando atendimento aos estudantes interessados em retornar às atividades escolares presenciais. Àqueles que não quisessem retornar ou que estivessem fora do rodízio, havia a possibilidade de poderem acompanhar as aulas por meio de atividades remotas, que permaneceram sendo ofertadas.

Contudo, em decorrência do descumprimento, por parte de muitos indivíduos, das medidas básicas de enfrentamento à transmissibilidade da covid-19 – como o uso de máscaras e álcool em gel, o distanciamento social e a não aglomeração em espaços abertos e fechados –, o número de contaminações e mortes pela doença cresceu exponencialmente, a ponto de o governo do Estado de São Paulo editar o decreto estadual nº 65.563, de 11 de março de 2021, instituindo novas medidas emergenciais para conter o avanço da covid-19, incluindo a recomendação de suspensão das atividades escolares presenciais, ofertando-as, momentânea e exclusivamente, em formato remoto.

O papel do professor e o ensino remoto durante a pandemia da covid-19

Decerto, a carreira docente, quando seriamente exercida, levando-se em conta condições dignas para tal, é uma das mais belas e prazerosas profissões. Contribuir para a transformação de vidas por meio da educação e formar indivíduos com responsabilidade ética e participação cidadã são enriquecedores papéis desempenhados pelos educadores na sociedade.

Na perspectiva assumida pelo presente artigo, espera-se do professor que, consciente de sua práxis⁵, conheça seus alunos, considerando suas realidades, buscando proximidade com o intuito de saber sobre o que eles apreciam ou não, sobre suas fragilidades, virtudes e eventuais problemas ou dificuldades que estejam enfrentando, seja no ambiente escolar, seja no familiar.

⁴ Para saber mais, ver: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp>.

⁵ Para saber mais, ver: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 157-8.

Para Vasconcelos (2016, p. 113),

O professor, então, consciente de seu papel e função, buscará conduzir as atividades didático-pedagógicas na direção de seus alunos, seus interesses, suas necessidades, sempre a partir de uma realidade concreta e de uma relação respeitosa, pautada no diálogo.

Apenas um educador que verdadeiramente saiba a importância de sua profissão compreende que, além de desempenhar seu papel com seriedade, é preciso ter responsabilidade afetiva com seus educandos. Nesse sentido, em um contexto não pandêmico, não é incomum ao professor ouvir relatos de alguns estudantes como “durante a semana, vejo mais você do que meus pais” ou “passo mais tempo com você do que com alguns familiares”. Ainda assim, muitos docentes julgam ser absurdo o entendimento de que professores tenham proximidade com seus alunos.

É na relação professor-aluno que pode florescer uma imprescindível parceria no processo de ensino-aprendizagem. Os educandos identificam-se com educadores que sejam éticos, responsáveis, tolerantes, empáticos, motivadores, bons ouvintes e que, humildemente, sejam capazes de aprender com seus alunos.

Martins (2011, p. 23) corrobora o exposto acima, ao afirmar que “é no professor que o aluno busca o seu ponto de referência existencial para o desenvolvimento de sua personalidade e da postura que julga ser capaz de levá-lo a fazer o percurso desejado para sua vida.”

Assim, é inegável o reconhecimento da importância da tarefa de um educador⁶ na sociedade. Contudo, pelo fato de se viver um período totalmente atípico, como o da pandemia da covid-19, um questionamento surge: como os docentes lidaram (e ainda lidam) com essa nova realidade?

Para Pereira, Santos e Manenti (2020, p. 29),

A pandemia [...] traz consigo para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmutada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o trabalho docente não deve ser equivalente ao sacerdócio, romantizando-se a profissão. Professores devem desempenhar seu papel com seriedade e responsabilidade; contudo, são profissionais e como tais devem ser assegurados por legislações que garantam seus direitos trabalhistas. Não se pode ingenuamente pensar que o trabalho do educador, durante o período remoto, manteve-se igual (ou semelhante) ao período anterior à pandemia da covid-19, uma vez que a demanda aumentou significativamente. Desse modo, não é incomum ouvir relatos de educadores, por exemplo em mídias sociais, que alegam estar sobrecarregados emocionalmente. Acerca desse assunto, convém salientar

⁶ Para saber mais, ver: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*: glossário. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 181-2.

[...] que o cuidado com a saúde mental dos educadores precisa ser levado a sério, como também, precisa ser considerado como um elemento crucial na elaboração de medidas tanto para as atuais condições de trabalho em formato *home office*, como para, os planos de ação e estratégias para o retorno das aulas presenciais nas escolas (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020, p. 31, grifo dos autores).

Evidentemente, muitos são os professores que alegam ter medo de perder o emprego se falharem nesse período pandêmico, ou se os decretos estaduais não permitirem a retomada das atividades escolares presenciais, uma vez que existem instituições privadas que, se já não encerrarem suas atividades, podem, eventualmente, reduzir o corpo docente para manter o funcionamento.

Por outro lado, há de se considerar que os estudantes da Educação Básica estão igualmente sofrendo. Não é difícil encontrar relatos, inclusive nos meios de comunicação, de responsáveis que alegam não conseguir ajudar crianças e adolescentes em período de aulas remotas, já que também precisam cumprir com suas funções trabalhistas no formato *home office*. Ainda, existem alunos que não conseguem acompanhar as aulas por não disporem de dispositivos e/ou internet para acessá-las.

Outros pontos sensíveis e de extrema relevância para o período pandêmico referem-se à defasagem no aprendizado e à evasão escolar. De fato, muitos estudantes poderão apresentar dificuldades quanto aos conteúdos aprendidos pelos componentes curriculares, durante o período de aulas remotas, e tantos outros poderão realmente abandonar a escola, por julgarem não ser necessário o estudo. É diante desse fato que assola o universo educacional que instituições de ensino particulares, sobretudo, valem-se de estratégias para manter os alunos matriculados e garantir a aprendizagem dos conteúdos.

Durante a retomada das aulas presenciais, muitas unidades de ensino preconizaram, nos primeiros encontros, momentos de acolhida aos alunos. Esses momentos envolveram atividades em que os educandos expuseram como lidaram com o período de aulas remotas. No entanto, quanto ao acolhimento aos alunos, independentemente do momento em que se vive, deve-se considerar que

Respeitar o educando, saber ouvi-lo, buscar auxiliá-lo no processo de desenvolvimento de sua própria consciência e criticidade são tarefas inerentes ao educador democrático, que se percebe envolvido com sua tarefa de educar, responsável por suas aulas e suas relações (VASCONCELOS, 2016, p. 114).

Esses momentos de acolhida, que geralmente ocorrem nos primeiros encontros presenciais, muitas vezes são deixados de lado ao longo do ano letivo, inclusive nas aulas remotas, sob justificativa de que, reinseridos na rotina escolar, tanto alunos quanto professores necessitam cumprir com suas obrigações educacionais, por conta da exigência de continuar prestando os serviços contratados pelos responsáveis nas instituições privadas e assegurados por lei aos matriculados nas escolas públicas, preenchendo páginas de livros didáticos, realizando exaustivos exercícios e revisões de conteúdo, possibilitando certo descaso com o sentimento dos educandos e contribuindo, assim, para a extenuação dos sujeitos da educação.

Tal desafio não está restrito à pandemia. No entanto, esta o ampliou, considerando-se que os contextos de vida de educadores e educandos em todo o país sofreram

alterações, potencializando sentimentos por vezes antes não observados, como se pode notar, por exemplo, ao deparar-se com o fato de que a depressão, a ansiedade e o estresse aumentaram durante a pandemia⁷.

Dessa forma, a atenção ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, assunto a ser desenvolvido no próximo tópico deste artigo, apesar de constar em documentos legais que regem a Educação Básica brasileira, precisa continuar ao longo do ano letivo nos ambientes escolares, presenciais ou não, sendo uma reflexão ainda mais necessária em tempos de pandemia.

Competências socioemocionais: reflexões para além da pandemia

No contexto socioeducacional ocasionado pela pandemia da covid-19, embora não apenas nele, a escola é convidada a desempenhar importante papel na busca por reflexões e propostas didático-metodológicas que ultrapassem o desenvolvimento de um currículo concernente unicamente às disciplinas pedagógicas, para o que se encontra respaldo legal em documentos oficiais relacionados à Educação Básica no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

A BNCC, por exemplo, direciona as ações da escola de modo a assegurar uma perspectiva de formação para além das competências cognitivas do educando. O documento, que integra a política nacional da Educação Básica, define o termo competências como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e *socioemocionais*), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

Dentre as dez competências gerais previstas pela BNCC (2017, p. 9-10), pode-se destacar ao menos quatro que diretamente asseguram caminhos para uma formação cidadã, cujos conceitos são aplicáveis também ao período pandêmico:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...].
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 [...].
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, disciplina em foco na proposta didático-pedagógica do presente artigo, a BNCC (2017, p. 65-66) compreende ser responsabilidade dos docentes

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita, por outras linguagens.

⁷ Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia>. Acesso em: 07 abr. 2021.

Dessa forma, entende-se que é papel da Educação desenvolver o educando para sua atuação consciente, crítica e solidária no mundo, sobretudo em um período tão complexo para a sociedade global quanto o desencadeado pela pandemia da covid-19. É certo que não apenas no transcurso deste desafio mundial, como em todas as situações que evidenciam a desigualdade social, a violência, a insegurança e outras fragilidades da sociedade brasileira, os educadores deparam-se com as necessidades e os anseios de seus estudantes para além da sala de aula.

No entanto, o que se reforça com o presente trabalho é a importância de não relegar a preocupação com o desenvolvimento socioemocional dos discentes durante as trabalhosas adaptações necessárias ao ofício docente em tempos de pandemia, nos quais se nota a ampliação dos obstáculos outrora encontrados. Assim, o que se pretende fomentar é

[...] que as mais elevadas aspirações, que carregamos em nosso íntimo esclarecido, possam expandir os horizontes do pensamento e consigam com espírito de iniciativa e com criatividade enfrentar os graves desafios mundiais de nosso tempo, traduzindo-se em resultados efetivos que beneficiem toda a humanidade, que, unida, insiste em sobreviver às mais borrascosas situações (PAIVA NETTO, 2016, p. 11).

Escolas em todo o Brasil identificam-se com a direção do que se propõe a partir das reflexões constantes deste artigo. Dentre elas, pode-se destacar as que integram a Rede de Ensino da Legião da Boa Vontade (LBV), uma associação civil de direito privado, beneficente, filantrópica, educacional, cultural, filosófica, ecumênica, altruística e sem fins econômicos, reconhecida no Brasil e no exterior por seu trabalho nas áreas da educação e da assistência social, que atua em prol de famílias de baixa renda, somando ao auxílio material os valores da Espiritualidade Ecumênica⁸, como apresenta em sua Missão: *Promover Desenvolvimento Social e Sustentável, Educação e Cultura, Arte e Esporte, com Espiritualidade Ecumênica, para que haja Consciência Socioambiental, Alimentação, Segurança, Saúde e Trabalho para todos, no despertar do Cidadão Planetário.*⁹

A linha pedagógica da LBV, que atua por *uma visão além do intelecto*, conforme lema de suas escolas, fundamenta-se em proposta de formação do ser espírito-biopsíquico-social, entendendo a pessoa humana como ser integral, com anseios para além de sua condição imediata, e que, por isso, deve ter sua formação assegurada em sua integralidade¹⁰. Esta visão reflete-se na preparação dos educadores para sua atuação em sala de aula, razão pela qual é apresentada neste artigo, cuja proposta didático-metodológica para a Educação Básica tem por base, também, os princípios dela constantes. Assim,

Por reconhecer a necessidade de incentivo, já que o exercício da cidadania no ambiente da sala de aula nem sempre vai se dar de forma espontânea, a proposta pedagógica da LBV é que estratégias sejam disparadas e mediadas pelos docentes, uma vez que quando o estudante está integrado em grupos e se sente à vontade, com liberdade e tranquilidade para expor seus pensamentos, nem sempre ele reproduz ou tem iniciativa de propor ações de solidariedade em favor do outro. Essa prática pedagógica reforça, então, a intencionalidade de se planejar ações que

⁸ Disponível em: <https://www.lbv.org/quem-somos>. Acesso em: 14 abr. 2021.

⁹ Disponível em: <https://www.lbv.org/quem-somos/missao-visao-e-valores>, conforme pesquisa em 14 abr. 2021.

¹⁰ Para saber mais, ver: <https://www.lbv.org/proposta-pedagogica-da-lbv>. Acesso em: 17 abr. 2021.

sejam somadas aos esforços para uma educação mais humanizada, que incentive os alunos a se desenvolverem pedagógica e solidariamente, sem postura de arrogância ou indiferença ao que se passa ao seu redor (PERIOTTO, 2020, p. 216).

Compreende-se, então, a possibilidade de desenvolver, junto ao educando, estratégias educacionais que o mobilizem a uma postura solidária e crítica diante da realidade que o cerca. A relevância dessa perspectiva durante o enfrentamento da pandemia da covid-19 é notória, uma vez que assuntos como a responsabilidade social, o enfrentamento do luto, a solidariedade em tempos de insegurança e incertezas fazem-se presentes no dia a dia dos educandos, convidando a escola a refletir sobre sua prática e as possibilidades encontradas para a atuação dos professores em sala de aula, ainda que de forma remota, pois “[...] não pode fugir a seu compromisso de ensinar o conteúdo disciplinar que lhe cabe, auxiliando os educandos em seu processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional de maneira crítica e consciente” (VASCONCELOS; MARTINS, 2019, p. 32).

Os desafios são inúmeros e requerem medidas indispensáveis para que se possa suplantá-los. Sabendo disso, o presente artigo apresentará uma proposta didático-metodológica aplicável ao componente curricular Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, exemplificando um dos possíveis caminhos para a formação integral do educando em tempos pandêmicos, sendo também proposição adaptável a situações posteriores à pandemia.

Perspectivas da Pedagogia da LBV e uma proposta didático-metodológica para a Educação Básica

A proposta descrita neste artigo objetiva partir de uma atividade de acolhimento para os alunos que retornaram às aulas presenciais, ainda que não integralmente. Ela foi elaborada levando em consideração a necessidade do desenvolvimento das competências socioemocionais do educando, identificando-se a contribuição da prática da Pedagogia da LBV para esse intento, uma vez que esta visa unir aos conteúdos de cada disciplina reflexões acerca do impacto, em situações da vida cotidiana, do que é estudado em sala de aula, promovendo o cuidado com o íntimo de cada ser, individual e coletivamente, sem conflitar com o aspecto pedagógico do currículo: trata-se, especificamente, do chamado Programa de Eixos Temáticos de Espiritualidade Ecumênica¹¹, desenvolvido por educadores da Rede de Ensino da Legião da Boa Vontade, em 2012, a partir de pesquisas sobre temas relevantes de acordo com a faixa etária dos estudantes. Na presente sequência didático-pedagógica, utiliza-se como fundamento o tema central indicado pelo Programa em questão para o oitavo ano do Ensino Fundamental:

Tema central: Compreendendo “fins” e recomeços. Objetivo: Fomentar a reflexão sobre as etapas da vida e os “fins” pelos quais todos os seres humanos, povos e culturas passam, de maneira a preparar os educandos para lidar com a morte, o desemprego, situações de abandono ou outras formas de “fim” e “luto”. Motivar a coragem para recomeçar, analisando o aprendizado que pode ser obtido quando um ciclo acaba e outro começa (PERIOTTO, 2017, p. 94).

¹¹ Para saber mais, consultar a tese de doutorado de Maria Sueli Periotto (2017), na qual se encontra o detalhamento do Programa de Eixos Temáticos de Espiritualidade Ecumênica, da LBV.

Vale ressaltar que a sequência didática constante deste artigo é um recorte das possibilidades oriundas da aplicação da proposta pedagógica da LBV, considerando-se que

O programa de eixos temáticos propicia um trabalho interdisciplinar e requer total unidade dos que dele façam parte, porque trata-se da união da matriz curricular + equipe docente e diretiva + psicólogos + serviço social + infraestrutura + o método próprio da escola (PERIOTTO, 2017, p. 79).

Assim, sugere-se ao educador que possa se inspirar no Método de Aprendizagem por Pesquisa Racional, Emocional e Intuitiva (o MAPREI, da LBV)¹², que contempla seis etapas, em sala de aula, para mobilização e envolvimento do aluno diante do conteúdo apresentado, de modo que a este seja ofertada uma aprendizagem significativa. Nas etapas 1 e 2, a identificação do conteúdo e a busca individual do conhecimento, respectivamente, propõe-se iniciar a atividade estando disposto a ouvir os educandos sobre o período pandêmico. Ofertar a possibilidade de os estudantes se expressarem a respeito do que pensam, independentemente do momento em que se vive, é garantir que eles participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Os discentes poderão expor aos colegas de classe, por exemplo, suas experiências no ensino remoto, as adaptações que foram necessárias em seus espaços de estudo, a relação com seus familiares e amigos e a perspectiva que têm para o futuro. Alguns estudantes, inclusive, sentindo-se confortáveis, poderão contar sobre as dificuldades quanto à concentração nos estudos e as instabilidades emocionais que eventualmente tenham surgido. Por ser um indivíduo empático, o docente compreende que a saúde mental e emocional de seus alunos não deve ser ignorada. É nesse sentido que Freire (2011, p. 66) ampara aqueles que acreditam na importância de se estabelecer vínculos na relação professor-aluno ao indagar: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”

Após esse momento inicial de acolhimento, o professor poderá trazer para o ambiente escolar alguns exemplos de textos impressos ou audiovisuais do universo jornalístico e até postagens em mídias sociais que contribuam para uma reflexão sobre o fato de que muitas pessoas perderam entes queridos para a covid-19, iniciando, assim, a etapa 3 do MAPREI, a chamada socialização do conhecimento. Convém esclarecer que não há intuito de promover a negatividade durante o acolhimento dos alunos, mas, sim, de proporcionar um momento em que eles possam refletir a respeito de um evento que ainda assola a sociedade global.

Finalizada a terceira etapa, o docente exibirá o curta-metragem *Se algo acontecer... te amo*, disponível no serviço de *streaming* Netflix e vencedor do Oscar de Melhor Animação em Curta-metragem, em 2021. A narrativa apresenta aos espectadores um casal que enfrenta o vazio emocional e o luto pela morte de sua filha, ocasionada em um tiroteio na escola em que a jovem frequentava. Torna-se válido destacar que se discuta com os educandos duas questões sensíveis exibidas no curta-metragem:

¹² Para saber mais, consultar a dissertação de mestrado de Maria Suelí Periotto (2013) e a de Sarah Jimena Moreno de Paula (2019).

1. a violência armada em escolas ao redor do globo;
2. a morte, a ausência de um ente querido e o processo do luto.

A partir disso, iniciando a etapa 4, a produção coletiva, o educador poderá reunir os educandos em grupos e pedir a eles que discutam sobre o tema, convidando cada grupo a expor, na etapa 5, chamada de apresentação de resultados, as impressões de seus integrantes sobre o material acompanhado. É importante ouvir o que os estudantes têm a dizer sobre o que sentiram ao assistir ao curta-metragem, intermediando a discussão e levando-os a reflexões críticas e solidárias. Ademais, o educador pode propor uma reflexão acerca do fato de que a pandemia da covid-19 tem demonstrado aos indivíduos que a tolerância e a empatia devem ser frequentemente exercidas. Os efeitos do isolamento social e a alta taxa de mortalidade dessa doença também podem surgir por parte dos educandos, sendo possível a existência de um debate em sala de aula em torno do tema da morte, da ausência de entes queridos e do processo do luto tanto pessoal quanto coletivo na sociedade, com foco nas possibilidades que cada um tem de fazer a sua parte para lidar com questões tão complexas, auxiliando também os demais com aquilo que estiver ao seu alcance, no preparo para o exercício pleno da cidadania.

É importante ressaltar que, durante todo o processo, ao identificar qualquer ocorrência mais sensível e que demande intervenção específica, como o acompanhamento de profissionais da saúde mental junto aos educandos, o educador e a escola ofereçam esse direcionamento para o amparo integral aos estudantes, seguindo as diretrizes da instituição de ensino.

Como resultado da discussão realizada em sala de aula e chegando à etapa 6, a conclusão individual, a presente proposta contempla a produção de cartas (ou até de gêneros textuais da cultura digital, de acordo com cada contexto) a serem enviadas aos indivíduos da comunidade escolar que infelizmente perderam entes queridos em decorrência da covid-19, com o intuito de transmitir suas condolências, valorizando o espírito de humanidade e, em certo sentido, estreitando os laços com essas pessoas, uma vez que se observa

[...] a preocupação com a preparação do educando para as práticas sociais constituídas pela fala e pela escrita. Nesse contexto, evidentemente, as aulas de leitura e produção textual têm grande importância. Contudo, não é difícil encontrar pelo país docentes que ministram aulas em que as atividades são sempre as mesmas, nas quais os gêneros textuais estudados e os textos selecionados se repetem ano após ano (VASCONCELOS; MARTINS, 2019, p. 26).

Para que todos sejam contemplados no recebimento das correspondências, o educador pode realizar um sorteio entre os integrantes da turma. Se nem todos estiverem em situação de enfrentamento do luto, ou se não se sentirem à vontade para compartilhar, o docente pode adaptar a proposta para que os educandos escrevam a algum conhecido, amigo ou familiar.

É importante destacar que o enfrentamento a essa doença é dever de todos. O professor pode propor um exemplo, não para ser seguido pelos alunos, mas para inspirá-los. Se a instituição exigir uma avaliação, a produção da carta (ou do gênero textual da cultura digital) poderá ser objeto de avaliação e receber uma determinada pontuação.

Considerações finais

A pandemia da covid-19 lançou desafios a toda a sociedade global. A Educação, responsável pela formação não apenas cognitiva, mas também cidadã e socioemocional dos indivíduos, independentemente de se viver em tempos pandêmicos ou não, desempenha papel essencial na vida de todos os seres humanos.

O processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia necessitou ser repensado. A retomada às atividades presenciais em sala de aula, espaço de convivência dos sujeitos da educação, mostrou-se cada vez mais distante, devido às ações das autoridades para frear o alto número de contaminações e mortes ocasionadas pela infecção da covid-19. As aulas remotas, ofertadas por meio de *softwares* de webconferência e de plataformas digitais de aprendizagem, tornaram-se realidade. Desse modo,

A palavra “aula” e seus significados se ampliam consideravelmente com as atividades assíncronas e síncronas. “Aula” passa a ser um conjunto de eventos e atividades de que a turma participa ao longo de um período de tempo, podendo ser em diferentes espaços digitais e plataformas (BUZEN, 2020, p. 25).

Não basta, simplesmente, dar continuidade às atividades escolares, desconsiderando o contexto sócio-histórico e emocional em que alunos e professores estão inseridos. Mais do que nunca, é necessário fortalecer os vínculos entre docentes e discentes e elaborar propostas didático-metodológicas adequadas às novas demandas, como a descrita neste artigo.

Nesse sentido, uma atividade de acolhimento aos alunos, durante ou após o período pandêmico, em aulas remotas ou presenciais, pautada em uma metodologia séria e responsável, pode auxiliá-los a ter uma postura mais assertiva diante das adversidades no cotidiano e amparar aqueles que estejam enfrentando desafios em suas vidas.

Compreende-se, portanto, que uma sólida proposta didático-metodológica, como a apresentada neste artigo, torna-se significativa por justamente abordar assuntos que, muitas vezes, não costumam ser trabalhados no ambiente escolar, mas que se tornaram fundamentais devido ao contexto histórico em que os educandos e educadores vivem.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC: SEF, 2017.
- BUZEN, Clecio. **O ensino de língua materna em tempos de pandemia**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Matos Moura. (Org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MARTINS, Valéria Bussola. **O despertar para a leitura por meio de mídias digitais**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- PAIVA NETTO, José de. **Agenda Global Solidária: A Educação, a sustentabilidade e a Cidadania Planetária como alavancas do desenvolvimento social sustentável**. Revista Boa Vontade, São Paulo, p. 4-11, jul./2016.
- PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. **Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos nas atividades remotas**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, aug. 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- PERIOTTO, Maria Sueli. **A Interdisciplinaridade e a prática pedagógica da rede de ensino da LBV: uma proposta de educação para o ser integral**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC/SP, São Paulo, 2017.
- _____. **Ensino, inserção social e exercício da cidadania: uma visão além do intelecto**. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho (Org.). *Formação e atuação do professor de Língua Portuguesa*. São Paulo : LiberArs, 2020. p. 205-220.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A indignação e a não neutralidade do sujeito educador**. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Pires de. (Orgs.). *Paulo Freire em tempo presente*. São Paulo: Terracota Editora, 2016. p. 109-115.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; MARTINS, Valéria Bussola. **Linguagem digital na escola: projetos educacionais**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

POLÍTICA, RITMO E POESIA: A LITERATURA ORAL DE BACO EXU DO BLUES¹

CAMILLA RAMOS DOS SANTOS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC)²

Introdução

Nascido na cidade de Salvador, em 1996, o produtor, *rapper* e compositor Diogo Álvaro Ferreira Moncorvo, conhecido como Baco Exu do Blues, é um exemplo de representatividade das políticas que articulam a cultura popular negra no Brasil. Estudou somente até o sexto ano do ensino fundamental, por acreditar que se trata de um sistema racista e opressor, e estabeleceu o seu espaço na indústria fonográfica como um artista autodidata ainda muito jovem.

Produto de processos de hibridização e tradução cultural, além de crônica da realidade afro-brasileira, o *rap* de Baco Exu do Blues é sinônimo de resistência cultural, afirmação identitária e insurgência à cultura hegemônica. O presente estudo tem como objetivo analisar uma linguagem engendrada na pós-modernidade global como um discurso que enfrenta o capitalismo racial e as suas formas de discriminação e opressão. Baco pretende descrever aquilo que compara a uma espécie de cena do karma afrodescendente, expondo as suas misérias e exaltando as suas memórias e tradições articuladas como um *capital cultural negro*. A metodologia utilizada corresponde ao materialismo histórico dialético de Karl Marx.

A cosmogênese de um poeta preto

Trazendo como insígnias o deus grego do caos Baco, o Orixá responsável pela comunicação e ordem Exu, e o ritmo afro-americano *blues*, Baco Exu do Blues é uma metáfora para uma força em que se transita entre o equilíbrio e o desequilíbrio. Ser afrodescendente significa viver no limiar entre a negação e a afirmação de uma identidade - a negritude. A sociedade racista é ponto de desequilíbrio, mas a unidade da cultura popular negra engendra um processo de identificação e expressão articulada como uma *política da autenticidade*. Através da afirmação de uma identidade preta, e da articulação de uma memória que acompanha as/os afro-brasileiras/os como uma política de resistência e de coesão grupal, o artista analisado narra a sua cultura como um elemento de autoafirmação. *Esú* na língua do povo *yorubá/nagô*, uma das nações africanas que disseminou o Candomblé pelo Brasil, representa o movimento. Exu foi demonizado pela cultura do colonizador e, até os dias presentes, é associado a uma possessão infame. Isso diverge da real cosmogonia da qual o Orixá mensageiro e guardião dos caminhos faz parte. No Candomblé, Exu é o primeiro Orixá a ser evocado, o mais jovem, cheio de

¹ Estudo realizado no âmbito do projeto de pesquisa “O oceano de fronteiras invisíveis: literaturas em línguas inglesa e portuguesa e fluxos epistemológicos sul-sul”, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – Fapesb.

² Bacharela em Comunicação Social – Rádio e Tv, mestra e doutoranda no PPGL/Uesc – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: camilla_ramos81@hotmail.com. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Código de financiamento 001.

energia e detentor de todos os mistérios que unem o mundo dos humanos, da natureza e dos Orixás. Nada pode ser realizado nos cultos sem a participação da sua energia. Nada começa sem antes saudar e agradecer Exu.

Na canção *Abre caminho*, Baco Exu do Blues compôs as seguintes estrofes:

Ih, que que eu tô fazendo aqui/ Mais de 7 dias sem dormir/ Da lama ao caos,
Nação Zumbi/ Não foi pedindo licença que cheguei até aqui [...] Abre cami-
nho deixa o Exu passar [...] Dá licença deixa o karma da cena passar/ Não en-
tra na roda punk sem pedir pra Exu/ Não entra no mar sem pedir pra Iemanjá/
Desrespeite a fé dos pretos, saiba porque eu sou Exu/ Meus irmãos são mundos
vi vários rodar/ Rezo pra que a morte me esqueça. (BLUES, 2017a).

Nesse excerto, Baco revela a inconformidade com os obstáculos com os quais cos-
tuma lidar, e é com a ajuda de Exu que ele os transpõe. O artista adverte sobre os poderes
do Orixá contra aqueles que não respeitam a fé do povo preto. Sabedor e alvo dos homi-
cídeos que ocorrem contra jovens negros, muitas vezes praticados por forças do Estado,
a sua fé é a sua arma contra a morte que o espreita.

Em primeira pessoa, na canção *Esú*, Baco Exu do Blues narra um conflito vivencia-
do numa dada cosmogonia:

Sinto que o mundo tem medo de mim/ Medo de mim/ Metade homem metade
deus e os dois/ Sentem medo de mim [...] Componho pra não me decompor/
Poeta maldito perito na arte de Arthur Rimbaud³/ Garçom, traz outra dose, por
favor/ Que eu tô entre o Machado de Assis e de Xangô/ Soneto de boemia poe-
sia melancolia/ Eu sou do tempo onde poetas ainda faziam poesia/ Saravá!/ O
canto de Ossanha vem me matando/ E quem canta os males espanta/ Não tá
mais adiantando/ Aqui se escuta o batuque do trovão/ Thor e seu martelo, Jorge
e o seu dragão/ Ciranda no céu, rave de tambor/ Os deuses queriam chorar por
amor. (BLUES, 2017b).

Baco possui, como referência, signos de uma cultura diversificada, imprimindo na
sua linguagem o resultado de saberes adquiridos numa vida de recusa aos padrões he-
gemônicos e resistência através da arte. A sua poesia narra episódios de sua depressão,
causada pela sua insatisfação com as desigualdades e opressões vivenciada por afro-bra-
sileiras/os. O *rap* produzido no álbum *Esú* tem em sua poesia a dor de fazer partes de
universos diferentes, e não se encontrar em nenhum deles, numa busca eterna por re-
denção, liberdade e autonomia.

De acordo com Salgado (2015), em seu código genético, o *rap* traz um regime esté-
tico em que se entrelaçam som e palavra e se insere plenamente numa tradição de matriz
africana, na qual se verifica a sobrevivência das formas orais de literatura. Nesse sentido
o *rap* se afirma como ponto de convergência entre inúmeras manifestações culturais
africanas e afro-americanas nas quais esses dois elementos - som e palavra, ritmo e poe-
sia - se articulam de forma a gerar canções, narrativas, poemas etc. Conforme Salgado
(2015), é possível reivindicar, como seus antecedentes, o *blues* e o *gospel*, as canções de
trabalho dos escravos, os pregões de rua dos “negros de ganho” e os vissungos⁴. Em todas

³ O francês Jean-Nicolas Arthur Rimbaud [1854 - 1891] foi um poeta que produziu suas obras mais famosas na adoles-
cência. Rimbaud influenciou a literatura, a música e a arte modernas. Era conhecido por sua fama de libertino e por uma
alma inquieta.

⁴ Cantos com funções sociais, executados pelos escravos mineradores do estado de Minas Gerais. Surgidos no século XVII,
esses cantos mesclavam palavras em português com o idioma africano e, por diversos fatores, são considerados extintos
desde o ano de 1928.

essas formas, encontram-se palavra e som a fim de comunicar mensagens de fundo social, pelos quais se delineiam os mecanismos de exclusão operantes sob as mais diversas máscaras, nos mais diversos tempos e espaços. Sobre a estética do *rap*:

O *rap* pressupõe a intermedialidade - cruzamento entre música, poesia e performance - como elemento estruturante no próprio conceito de obra de arte. No campo da música, embora privilegie a mensagem verbal na comunicação de conteúdos musicais, o *rap* tem a performance como suporte final - por meio de apresentações ao vivo - e como linguagem de base. É por ela que se afirma a materialidade poética do *rap*, enquanto linguagem diretamente ligada ao corpo e à presença física, particularmente a voz, desde sempre sopro e alma, ao mesmo tempo abertura para a emergência de um outro na dobra do discurso. Além disso, o *rap* apresenta notável intimidade com procedimentos estéticos que habitualmente são identificados como pertencentes ao repertório das vanguardas, como a montagem, a recombinação, a colagem e até mesmo a poesia sonora. (SALGADO, 2015, p. 151-152).

Salgado (2015) expõe que ao trazer à cena simultaneamente a voz de uma específica subjetividade afrodescendente, mediante a voz individual de cada *rapper* com o seu lastro particular de experiências vividas a partir das quais são elaborados os seus textos e a visão de mundo coletiva de uma determinada comunidade, o *rap* se consolida como uma forma de agenciamento comunitário e de resistência cultural. Isso torna o *rapper* a expressão de uma voz coletiva. Embora guarde relações com os âmbitos político e mercadológico, setor rentável da indústria do entretenimento, o *rap* mantém-se, contudo, como uma linguagem que pode ser considerada uma extensão de algumas ideias em circulação desde os anos 1960 entre os pensadores dos movimentos negros ao redor do mundo. Conforme Salgado (2015), ultrapassando uma perspectiva puramente estética que pode vincular o *rap* a outras linguagens da era da reprodutibilidade técnica, já que, com as técnicas do *sampling* e da mixagem, é possível fazer música partindo de registros sonoros preexistentes, as letras das canções podem ser ouvidas como crônicas, nas quais é registrado o cotidiano violento e carente de representação das comunidades periféricas. Ainda:

Aqui fica claro como o *rap* se alinha com certas manifestações de um 'novo realismo', tal como o detecta Karl-Erik Schollhammer na literatura e nas artes visuais do Brasil contemporâneo. Trata-se de uma tendência que 'se expressa na vontade de alguns escritores e artistas de relacionarem sua literatura e arte com a realidade social e cultural em que emerge, trazendo esse contexto para dentro da obra, esteticamente', encarando a literatura e a arte, portanto, como uma experiência comunitária. Outras marcas identitárias desse novo realismo seriam a preocupação 'com a denúncia e com a intervenção política' e certa 'afetividade oral', que o tornam bastante compatível à aproximação do *rap* para o interior de seu território. (SALGADO, 2015, p. 154).

Como explica Salgado (2015), contendo elementos da crônica, do documentário e do relato autobiográfico, essa "demanda por verdade" pode, em alguns casos, gerar uma espécie de recusa ou negativa implícita do estatuto ficcional dessas criações, de forma a, nos casos de maior rentabilidade estética no trânsito entre texto e a cena sonora, resolver-se com os esforços em prol de "uma osmose do poético e do real." A afetividade oral do *rap*, que o compatibiliza com o "novo realismo" da literatura e das artes visuais, também se manifesta de forma representativa, sendo o seu traço identitário enquanto *literatura oral*

urbana, sobretudo pela abertura polifônica encontrada na linha de vozes. Para Salgado (2015), a qualidade psicológica na composição das vozes/personagens é prova de que ao agenciar unidades formais da crônica, da *collage* e da montagem, o *rap* sinaliza para uma nova forma de realismo, justamente um *realismo polifônico*, para o qual convergem e se encontram as mais diversas vozes, numa arquitetura de ressonâncias.

Compondo um tipo de literatura, as composições de Baco podem ser compreendidas como poesia oral. De acordo com Zumthor (1997), é inútil julgar a oralidade de modo negativo, ao ressaltar os seus traços que contrastam com a escritura. A oralidade não equivale ao analfabetismo, o qual, despojado dos valores próprios da voz e de qualquer função social positiva, é associado a uma lacuna. Infelizmente, a oralidade é associada a algo primitivo em face da escrita. Fortemente social e individual, a voz demonstra de que forma o ser humano se situa no mundo e em relação ao outro. Como explica o crítico, o texto poético oral se atém às condições e aos traços linguísticos que determinam toda comunicação oral. No conjunto da literatura oral, a poesia oral se distingue pela intensidade dos seus caracteres, sendo formalizada de maneira mais rigorosa e provida de indícios de estruturação mais evidentes. Aqui, as marcas culturais são mais densas, e a “poesia cantada” figura como um subgrupo. Conforme Zumthor (1997), no texto oral há uma tensão entre palavra e voz que procede de uma contradição insolúvel no seio de sua inevitável colaboração entre a finitude das normas de discurso e a infinidade da memória, e entre abstração da linguagem e a espacialidade do corpo. Ainda, “além disso, no meio da tradição oral à qual ela não pode deixar de ser referida, a performance poética oral se recorta como uma descontinuidade no contínuo: fragmentação ‘histórica’ de um conjunto memorial coerente na consciência coletiva” (ZUMTHOR, 1997, p.59).

A canção *Intro*, a primeira do álbum analisado, possui a participação do DJ do grupo Racionais MC’s KL Jay. Nela há o seguinte enunciado:

A Asa Branca dança no lago do Cisne Negro/ Pretos de terno sem ser no emprego/ Meus pretos de terno em festas que não sejam enterro/ Meu fim é doloso/ Jovem preso em espírito idoso/ Medroso, me jogo no mar/ Aquário de Iemanjá/ O sol nasce no Rio Vermelho/ Me olho no espelho embriagado/ De volta ao centro/ A poesia habita o trago/ Observo o estrago do silêncio/ A boemia em seu maldito vício/ Parei no precipício do ultimo maço/ Último abraço/ Minha imaginação, meu asilo/ Sabendo que melhor que sentir o beijo/ É a sensação antes de senti-lo/ Senti Exu, virei Exu/ Esse é o universo no seu último cochilo/ [KL Jay] Exu afirma seu ponto aqui nesse terreiro/ Exu do Blues/ Salve [...] Exu afirma seu ponto aqui nesse terreiro/ Nova geração/ Atenção [...] Da Bahia de São Salvador, Brasil/ Salvador, terra sagrada/ Exu é o dono da rua/ Foi ele quem veio de lá/ Seu reinado é do povo da lira/ Mensageiro, ele vai te ajudar/ Negro. (BLUES, 2017c)

Nesse excerto, Baco enuncia a realidade de desemprego, vulnerabilidade social, as tradições afro-brasileiras como refúgio e uma mente inquieta, ébria de medo, que encontra em suas raízes a estética como um ato de redenção. Esse é o estilo de Baco Exu do Blues, a expressão de uma vivência resignada, porém resiliente. Assim é Exu, o Orixá da comunicação, patrono da linguagem que revela os mistérios. A potência criativa e o sopro de vida do artista analisado provêm de uma tradição em que o movimento, a astúcia e o conhecimento são técnicas de sobrevivência de quem trilha uma estrada de espinhos, porém Exu abre os caminhos. A narrativa de uma vida no limiar entre a sanidade e a

depressão, a experiência de um sofrimento psíquico causado pela opressão de todo um sistema é uma marca do rapper, que propõe um diálogo entre a incerteza e a fé, como na canção *Senhor do Bonfim*:

Embragados/ Jogado na cidade/ Questiono minha sanidade/ Não tem solução/ Insistem em me dar remédios/ Me sinto sufocado entre as paredes desses/ Prédios/ E entre o tédio/ Outra vez no psiquiatra/ O que é claro pra ele/ Pra mim tem forma abstrata/ Tenta me tratar/ Maltrata minha inteligência/ Às vezes até duvido da sua existência/ Tosse, torce pra não ser tuberculose/ Se sair sangue f***/ Ih, neurose/ Outra dose/ Pânico congênito/ Nessas ruas tem mais merda que papel higiênico/ Cachaça amolece meu corpo/ Me sinto anêmico/ Que merda é essa de polêmico [...] Fazendo a lavagem na cena/ Eu sou o Senhor do Bonfim/ No principio era verbo e meu verso é o fim/ Dedos molhados não apontam e não julgam/ Alguém que nunca sentiu o que eu sinto/ Me julga como um pai, em posse do cinto [...] E eu, amo quem eu quiser/ Vivo como eu quiser/ Faço o que eu quiser/ Nada vai me parar irmão/ Eu faço o que eu quiser/ Eu amo quem eu quiser/ Vivo como eu quiser/ Nada vai me parar irmão [...] (BLUES, 2017d).

Na canção *En tu mira*, Baco Exu do Blues construiu uma narrativa autobiográfica, onde confessa os sintomas de sua depressão:

Baco, cadê o ano lírico?/ E o CD do ano?/ Eles tão me cobrando/ Eu tô trabalhando/ Minha mulher brigando/ Meu amor, eu te amo!/ Se você tem nome de deus/ Por que erra tanto?/ Por que eu ainda canto?/ Seus irmãos estão te odiando/ Sua família você tá largando/ Por que grita tanto?/ Deus tá dormindo/ Vai acabar acordando/ Por que cê fala tanto de Deus?/ É porque eu sou humano!/ O público não entendeu/ Por que você fala tanto de Deus/ É porque sou um mano/ Compra uma arma, quanto tá o cano?/ Eu tô comprando/ O deus que habita em mim, eu tô libertando/ O flash está me cegando/ O álcool está me matando/ Minha raiva está me matando/ Sua expectativa em mim, está me matando/ Homem não chora/ F***, eu tô chorando!/ Onde eu guardei o cano?/ Hoje ele encosta no meu ouvido e fala: Te amo/ P***, eu te amo!/ Isso é um pedido de socorro/ Você está aplaudindo/ Eu tô me matando, p***! (BLUES, 2017e).

Como não viver em melancolia sabendo que a cor da sua pele o classifica como um subalterno? Como não chorar a perda da própria identidade em meio a tantos fantasmas que o empurram para o abismo da loucura numa sociedade racista? Para quem é pressionado a todo o momento a curvar-se diante da branquitude, a ideia de atentar contra a própria vida é sedutora, embora em nenhuma hipótese seja uma saída justa. Baco revela as suas fraquezas, a sua solidão e faz um pedido de socorro em nome daquilo que ele representa como artista para os seus fãs. O artista também demonstra que, embora seja um ídolo, passa pelas mesmas humilhações que o seu público, criando uma cumplicidade.

Segundo Salgado:

Entre nós, a influência do *rap* se faz não apenas no âmbito da música. Tirando proveito do fato de ser geneticamente dotado de potencialidades intermédias, o *rap* tem deixado marcas significativas na produção textual da chamada literatura marginal/periférica. [...] Capaz de desdobrar-se num projeto de resistência cultural mais amplo da matriz africana nas Américas e, ao mesmo tempo, fixar-se em problemas locais, o *rap* reafirma, em múltiplos planos, sua identidade híbrida. Ritmo e palavra, música e literatura oral, crônica e poema, autoficção e documentário, o *rap* se constitui, por conta desse hibridismo estruturante, em uma linguagem privilegiada para se tentar acesso pela via estética a um complexo cultural híbrido como as próprias cultura e sociedade brasileiras. (SALGADO, 2015, p. 160-161).

O *rap*, embora seja definido como um tipo de literatura, configura-se como parte da cultura popular, comparado ao cânone ocidental. Bourdieu (2007) compreende que a Literatura, por conta da singularidade de sua estrutura linguística, refina a recepção de seu público. A existência de uma doutrina pedagógica na cultura considerada como erudita é observada em sua legitimidade no sistema de ensino, embora numa perspectiva crítica os textos literários clássicos possam, eventualmente, apenas reproduzir padrões hegemônicos. Essa perspectiva permite problematizar as técnicas de produção de bens simbólicos

De acordo com Moura (1994), no processo histórico que constituiu a Literatura Brasileira, o negro foi idealizado como anti-herói. Há um processo de barganha estético-ideológico impedindo que os idealizadores dessa literatura se voltem para o negro e busquem elementos que permitam transformá-lo em herói literário e não num boçal. Os escritores Manuel Bonfim e Alberto Torres são lembrados como exceções na construção de narrativas antirracistas.

Outorgar o *status* de literatura ao *rap* significa ampliar o horizonte estético numa perspectiva de legitimação da arte que é produzida como uma crônica da experiência de uma população politicamente minorizada. Trata-se do reconhecimento do potencial transformador e representativo da negritude contemporânea como um agenciador da reinscrição de uma memória.

Baco Exu do Blues e a canção popular brasileira: políticas culturais da música negra

Segundo Hall (2003), a cultura popular negra, na chamada “pós-modernidade global”, age como uma voz vinda das margens com poder transformador. Utiliza o seu discurso de etnicidade diaspórica, como o resultado das políticas culturais da diferença. Nesse movimento há um deslocamento nas disposições de poder, embora essa cultura periférica continue sendo policiada e regulada, pois a cultura hegemônica resiste agressivamente. Conforme Hall (2003), por definição, a cultura popular negra é um espaço contraditório e um local de contestação estratégica, mas não pode ser explicada nos termos das simples oposições binárias:

Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala; em suas inflexões vernaculares e locais; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura popular negra tem permitido trazer à tona, até nas modalidades mistas e contraditórias da cultura popular *mainstream*, elementos de um discurso que é diferente - outras formas de vida, outras tradições de representação. (HALL, 2003, p. 324).

A canção *Intro* descreve a negritude e a sua vivência:

[Paulo Roberto]/ Este ritmo binário/ Que é o alicerce principal de quase todos ritmos/ Da canção popular do Brasil/ Veio importado de longe/ Das placas ardentes da África/ Onde o sol queimou a pele dos homens/ Até carboniza-la em negro, negro, negro/ O compasso tão simples que reproduz em tom grave/ As batidas do próprio coração/ Atravessou o Atlântico sob a bandeira dos navios negreiros/ Servindo para marcar o andamento de melopeias/ Que vinham dos porões em vozes gemidas e magoadas/ [Baco]/ Ah!/ Somos argila do divino sangue/ Suor e sangue/ Carne e agonia/ Sangue quente, noite fria/ A matéria é escrava do ser livre/ A questão não é se estamos vivos (negro)/ É quem vive/ Capitães de Areia não sentem medo de nada [...] (BLUES, 2017c).

Baco Exu do Blues traz à luz memórias de um povo, os traços culturais que foram mantidos até os presentes dias mediante uma resistência sofrida que é lida como desobediência e muitas vezes punida com a própria vida. O povo preto não pode considerar-se liberto desde o ato de Abolição de 1888. Mais de 130 anos depois, as/os afro-brasileiras/os não são respeitados como cidadãs/ãos, sofrendo racismo e injúrias que, embora tipificados crime, não são punidos com o rigor devido. As mãos que construíram o Brasil são mãos negras, exploradas, flageladas e expostas à venda em corpos que não se esqueceram de pulsar a musicalidade ancestral, presente como signo identitário da Música Popular Brasileira. Baco evoca a dolência transformada em um fetiche como mercadoria por uma política economicista que embranqueceu signos como o samba. Sobreviver nas condições proporcionadas por um sistema anti-negritude corresponde a um ato heroico, cultivado à base de suor, sangue e lágrimas.

Em referência a dois cânones da literatura brasileira, e a uma entidade das religiões afro-brasileiras, na canção *Capitães de areia* Baco Exu do Blues discorre sobre a liberdade, a religião e as regras de sobrevivência:

Somos homens e mulheres livres [...] Carrego comigo coragem de Erê [...] Carrego comigo coragem, dinheiro e bala/ Palavras de Pedro Bala [...] Macu-Macu-Macu-Macu-Macunaíma/ Vi os prédios subindo/ A mata acabando/ Aproveitei e arranchei o céu [...] Vi minha raça sumindo/ Vocês nos matando [...] Eu nasci no dia que viram a raiva parindo/ Onde cidadãos de bem queimam terreiros/ Espancam mulheres e odeiam os pretos/ Odeiam o gueto, matam por dinheiro/ Eu sou caos, eu sou vilão [...]. (BLUES, 2017f).

O genocídio perpetrado contra afrodescendentes é o resultado de políticas opressoras e excludentes em que a negritude é transformada em abjeção. Nesse contexto, pouco importa a vida dos que não comungam dos privilégios da branquitude. Então, a pele preta é associada ao crime, ao animalesco, como uma marca indelével de inferioridade. Macunaíma, os Erês e Pedro Bala são crianças indomáveis, sábias e independentes. A coragem inscrita nesses arquétipos serve de espelho para uma alteridade que sabe dos perigos do mundo dos homens, um arranjo engendrado pela força dirigida contra minorias políticas narradas como inimigas do Estado.

Como explica Hall (2003), o povo da diáspora negra tem encontrado a estrutura profunda de sua vida cultural na música, utilizando o corpo como o seu único capital cultural. A cultura diaspórica é o resultado da transmissão de heranças e hibridizações, fruto da negociação entre posições dominantes e subalternas - um ato de significação. Essa manifestação não deve ser ouvida como uma simples recuperação de um diálogo perdido que carrega indicação para novas produções musicais. Não basta, em termos de ação, o significante negro como fator identitário, pois nesse jogo de forças, o que interfere na cultura são as políticas empreendidas. A cultura popular negra pode ser definida como:

[...] adaptações conformadas aos espaços mistos, contraditórios e híbridos da cultura popular. Elas não são a recuperação de algo puro pelo qual, finalmente, podemos nos orientar. Somos obrigados a reconhecer que elas são o que o moderno é, naquilo que Kobena Mercer chama de uma estética diaspórica. [...] A 'boa' cultura popular passa no teste de autenticidade, que é referência à experiência negra e à expressividade negra. Estas servem como garantias na determinação de qual cultura popular negra é a certa, qual é a nossa e qual não é. (HALL, 2003, p. 325).

Para Costa (2018), a concepção e, sobretudo, a vivência de ser negro, está na cultura popular - espaço ambivalente da inter-relação de submissões e resistências, portanto:

Negar ou afirmar ser negro são construções discursivas e assunção de narrativas, a fim de, cada uma em sua forma, tornar menos tortuoso o peso da experiência popular relacionada ao racismo. Cada pessoa negra encontra seu próprio caminho para lidar com o racismo, configurado como realidade sócio-histórica de dominação e exclusão do corpo de cor. E os caminhos podem ser vários, delimitados entre os pontos-limites de se assumir um corpo negro ou negar esse corpo, de maneira a se branquear, seja discursiva ou materialmente. [...] Portanto, reconhecer-se negro é uma construção política de luta, mas também um processo individual de auto-reconhecimento com vários vieses. (COSTA, 2018, p. 100).

Segundo Costa (2018), ao criar narrativas como sujeitos históricos e vivenciar os conflitos inscritos na cultura popular ativamente, pessoas negras assumem o protagonismo que lhes foi negado ao longo da trajetória de formação histórica do país. “Tal protagonismo pode ser evidenciado por novas representações sociais sobre o povo negro, desvinculando da imagem do preto os piores papéis sociais e midiáticos estabelecidos” (COSTA, 2018, p. 104). A estudiosa destaca como essas narrativas excedem a reprodução das representações étnico-raciais dominantes, correspondendo ao que é conhecido no âmbito político-cultural como “representatividade” - a identificação e o reconhecimento de uma luta histórica por igualdade racial. Como descreve Costa (2018), a cultura popular disseminada pela mídia costuma erotizar e estereotipar o corpo negro em posição de submissão, além de reforçar a branquitude. Porém, como um espaço de constante negociação, através de artistas engajados, também há a representação subversiva desse corpo violentado, invertendo discursos através da legitimação da negritude.

Gilroy (2001) observa que, mediante as suas expressões estéticas, em particular a música, os negros têm relacionado valores éticos ao fazer político, uma aquisição histórica elementar nos processos de emancipação pela representação cultural e política.

As políticas do capital cultural negro

Gilroy (2001) analisa a música do Atlântico Negro, uma cultura diaspórica e nela se inclui o *hip hop* – o movimento sociocultural que abrange o *rap*. O historiador descreve a música negra como uma narrativa insurgente e que articula discursivamente uma contracultura a partir da diáspora; produção e expressão de uma “transvalorização de todos os valores”, abafada pela história do terror racial nas Américas. Gilroy (2001) considera que a acuidade crítica do movimento inclui, mas também supera, o anticapitalismo, subjugando o capitalismo racial ao inter-relacionar a exploração econômica e o racismo. O *hip hop* articula a *política de realização* em torno de demandas por metas como a justiça não racializada e a organização racional dos processos produtivos. Essa política é definida como aquela que, em geral, se contenta em jogar a racionalidade ocidental em seu próprio campo. “Ela necessita de uma orientação hermenêutica que possa assimilar o semiótico, o verbal e o textual” (GILROY, 2001, p. 97). O historiador descreve outra política que não lhe é coextensiva, relacionada à questão da complexidade da concepção das utopias, principalmente porque elas insistem continuamente em fugir ao alcance do meramente linguístico, textual e discursivo. A *política da transfiguração* busca o

sublime, esforçando-se numa utópica necessidade de repetir o irrepetível e apresentar o inapresentável, e possui como foco hermenêutico o avanço para o mimético, o dramático e o performativo. Gilroy (2001) determina essas políticas como parte de uma *política da autenticidade*.

Teorizo que a música produzida por Baco Exu do Blues caracteriza-se como bem simbólico provido de *valor cultural adjudicado* - o valor de uso simbólico do *capital cultural negro* que inclui o domínio da experiência popular como um campo de resistência ao fetichismo da mercadoria. O valor cultural adjudicado possui como lastro as políticas da realização e da transfiguração, numa tentativa de restituir o capital cultural que lhe foi alienado. A cultura afro-diaspórica agrega valores de uso que driblam a política economicista de um *capital cultural alienado*, agenciando memórias e a afirmação identitária *adjudicadas* como o mérito de um ato estético e político que confronta a hegemonia. O valor cultural adjudicado é agenciado pelas políticas culturais empreendidas no mercado de bens simbólicos. Conforme Bourdieu (2007), nesse mercado, os bens culturais, enquanto bens simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que os permite decifrar:

[...] a apropriação destes bens supõe a posse prévia de instrumentos de apropriação, em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição de instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos. (BOURDIEU, 2007, p. 297).

Segundo Carter (2003)⁵, o *capital cultural negro* corresponde ao capital referente a um grupo não dominante, às comunidades marginalizadas, e participa das suas relações sociais. É constantemente convertido num capital ignorado, uma vez que não compõe as experiências da classe dominante. “O capital cultural é o contexto específico onde a luta de classes por legitimação e poder existe como moeda” (CARTER, 2003, p. 137). Esse capital cultural não dominante, por sua vez, vem conferir um *status* de autenticidade ao seu grupo de afiliação, construindo uma coesão grupal como o movimento *hip hop*. Este último possui como instrumentalidade mais aparente a demarcação de diferenças étnico-raciais na utilização de códigos e sinais, com a intenção de adquirir formas simbólicas de reconhecimento. É uma forma de resistir e esperar que engendra a mobilidade socioeconômica ao negociar estrategicamente a sua linguagem entre os pares em espaços como a escola e a família, especialmente pela juventude. Como Carter (2003) descreve, o capital cultural negro legitima pessoas negras e a música se constitui como um elemento importante no agenciamento da negritude.

Ao considerar a história como uma sucessão de processos de transformação engendrada na luta de classes sob a égide das relações de produção, Marx (1996) utilizou o seu método para investigar o processo de produção do capital que corresponde à constituição da mercadoria - o objeto externo instituído como o produto do trabalho determinado pelo valor de uso convencional para a satisfação das necessidades humanas. De acordo

⁵ Tradução do inglês nossa.

com Marx (1996), a objetividade do valor das mercadorias somente pode ser expressa por sua relação social numa forma convencional válida que funcionará mediante a conversão monetária. A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso que se realiza somente no uso ou no consumo, constituindo o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. O valor de uso corresponde ao portador material do valor de troca - a relação quantitativa, ou a proporção na qual os valores de uso de uma espécie se trocam numa relação casual e puramente relativa; como um valor de troca imanente. Como explica Marx (1996), o bem possui o valor de uso apenas porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato.

O *valor cultural adjudicado* equivale ao valor de uso dos bens simbólicos produzidos como parte de signos de uma representatividade étnica. Baco traz em seu primeiro álbum a expressividade do Orixá Exu, enunciando a canção popular negra como mantenedora de uma tradição e uma memória pungente. Nesse sentido, a sua poesia materializa uma luta antirracista inscrita na Música Popular Brasileira, inserindo-se no mercado de bens simbólicos como o produto de um artista que produziu *Esú* numa gravadora independente e hoje possui o seu próprio selo fonográfico. O selo 999 produz obras de artistas negros desde 2019. Considero que a *política da realização* é constituída na forma do *capital cultural negro* em si, enquanto a *política da transfiguração* engloba a tentativa de reunir uma comunidade em torno de uma memória comum e engendrar uma identidade coesa. Os códigos e sinais dispostos como produção simbólica da cultura popular negra, em amplitude global, resguardam valores comuns e se incluem como um amálgama transcultural traduzido e ressignificado de acordo com as demandas locais de múltiplas vozes. Baco é uma dessas vozes que transpõe um bem simbólico afro-americano para os códigos de um negro nordestino.

O capital cultural negro refere-se à produção da cultura afro-diaspórica no mercado de bens simbólicos, cultivado a partir de paradigmas da representatividade e autonomia do referido grupo, além da instituição de políticas em torno de caracteres como a memória e a identidade. O *rap*, embora seja desvalorizado em seu potencial artístico, guarda em si a representatividade negra e seu grau estético, na atualidade, com uma linguagem própria. Para afrodescendentes, criar a sua própria linguagem e particulares estratégias de comunicação é, desde sempre, um ato de resistência e de sobrevivência. Moura (1994) afirma que as culturas africanas correspondem a uma cultura de resistência no Brasil. Os aspectos mais estudados quando se aborda o negro correspondem a sua origem étnica e cultural, com visões teóricas e metodológicas diferenciadas. Separados de seus grupos de origem ao serem sequestrados e escravizados, os africanos constituíram uma *língua geral* para que a comunicação em prol de articulações políticas e culturais entre si pudessem ocorrer. O *idioma das senzalas* correspondia a um código de linguagem alternativa e de resistência. A religião foi uma das principais táticas, e juntamente com outros signos de matriz africana configura-se como expressão de poder até os dias presentes. Trata-se de um embate ideológico em que os blocos culturais de poder dominante consideram os elementos de matriz africana como marginais à elaboração do *ethos* nacional.

Segundo Gilroy (2001), a ideia de tradição possui um poder determinante no discurso político negro. Esse emprego é importante e inevitável porque os discursos racistas

operam de forma insidiosa e consistente para negar a historicidade e a integridade cultural aos frutos artísticos e culturais da vida negra. “Ela fornece um lar temporário no qual se pode encontrar abrigo e consolo diante das forças viciosas que ameaçam a comunidade racial” (GILROY, 2001, p. 354). A escravidão é a sede da vitimização negra e, portanto, do pretendido apagamento da tradição e da história do povo negro. Para o historiador, a prática artística retém suas “funções de culto” enquanto suas reivindicações superiores de autenticidade e testemunho histórico puderem ser ativamente preservadas. Ela se torna difusa ao longo de toda a coletividade racial subalterna em que se operam as relações de produção e recepção cultural.

Considerações finais

Baco Exu do Blues representa uma alteridade que propõe reflexões acerca daquilo que é silenciado sobre a experiência de uma vivência afrodescendente. A sua poesia revela os interstícios de uma disputa por poder que utiliza o *rap* como o instrumento articulador de políticas culturais. O trabalho de formulação estética evoca a realidade de uma população minorizada que tem os seus corpos violentados e a sua memória interdita.

A negritude é representada por Baco pelos elementos da fé nos Orixás e, assim, é composto um discurso literário de representatividade, resistência cultural e afirmação identitária. Como literatura oral urbana, as canções do artista empreendem atuar no jogo de cena instituído entre a branquitude e a negritude nas relações étnico-raciais, tendo crônicas de um cotidiano marcado pela reconfiguração de um ethos negro.

O valor cultural adjudicado expurga as marcas associadas ao capital cultural alienado que desvaloriza e estereotipa o capital cultural negro. Nesse arranjo, em que políticas culturais são empreendidas, a música de Baco Exu do Blues revitaliza a cena *hip-hop*, trazendo a poesia e a crítica social estabelecendo um diálogo direto com o seu público. A poesia oral de Baco é o resultado de uma mente criativa que encontrou suporte em meio ao caos, e questiona os padrões de uma sociedade racista mediante uma convicção afrocentrada.

Referências

- BLUES, B. E do. **Abre caminho**. Baco Exu do Blues [Intérprete] Gravadora independente, 2017a.
- _____. **Esú**. Baco Exu do Blues [Intérprete] Gravadora independente, 2017b.
- _____. **Intro**. Baco Exu do Blues [Intérprete] Gravadora independente, 2017c.
- _____. **Senhor do Bonfim**. Baco Exu do Blues [Intérprete] Gravadora independente, 2017d.
- _____. **En tu mira**. Baco Exu do Blues [Intérprete] Gravadora independente, 2017e.
- _____. **Capitães de areia**. Baco Exu do Blues [Intérprete] Gravadora independente, 2017f.
- BOURDIEU, P. **O mercado de bens simbólicos**. In: _____. A economia das trocas simbólicas. Sérgio Miceli (org.). São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CARTER, P. L. **“Black” cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth**. In: Social Problems, vol. 50, n. 01, 2003, p. 136-155. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271788494_\"Black\"_Cultural_Capital_Status_Positioning_and_Schooling_Conflicts_for_Low-Income_African_American_Youth](https://www.researchgate.net/publication/271788494_\). Acesso: 15 ago. 2020.
- COSTA, A. C. G. **Conflitos do popular sobre ser negro: identidades, narrativas e processos**. In: BARROS, C. T. G. de; CARRERA, F. A. S. Mídia e diversidade: caminhos para reflexão e resistência. João Pessoa: Xeróca, 2018, p. 98-112. Disponível em: <http://www.editoraxeroca.com.br/2018/11/proximo-lançamento-midia-e-diversidade.html>. Acesso: 02 ago. 2020.
- GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaide La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. 1. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- MOURA, C. **Linguagem e dinamismo cultural do negro**. In: _____. Dialética radical do Brasil negro. São Paulo: Editora Anita, 1994.
- SALGADO, M. R. **Entre ritmo e poesia: rap e literatura oral urbana**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, p. 151-163, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297678996_Entre_ritmo_e_poesia_rap_e_literatura_oral_urbana. Acesso em: 06 abr. 2019.
- ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

OS TEXTOS EM DIFERENTES CONTEXTOS: A INTERMIDIALIDADE COMO UM ESPAÇO DE PROPAGAÇÃO DE CULTURAS

DRA. ELAINE GOMES VIACEK OLIANI (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

DRA. LILIANE BARROS O. DELORENZI (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)²

Introdução

O conceito de *intermidialidade*, em sentido amplo, é visto como um processo de conexão e interação de várias mídias, uma interrelação que veicula informação e reúne todo um aparato social e cultural à sua volta. As pesquisas nessa área estão cada vez mais avançadas uma vez que, no atual panorama global, com notáveis avanços tecnológicos, sobretudo nos meios comunicativos, observa-se uma pluralidade de linhas de investigação de diferentes mídias e sua relação com as novas formas de construção de sentidos na sociedade contemporânea. Cada linha de pesquisa, segundo Ramazzina Ghirardi, Rajewsky e Diniz (2020, p. 13) busca, a seu modo, “[...] entender as novas dinâmicas midiáticas, descrever suas configurações e examinar suas implicações”.

Atrelada a essa transposição de espaços literários proposto pela intermidialidade nos últimos anos, a ciência social tem assistido à afirmação da centralidade de uma perspectiva crítica espacial para a compreensão do mundo e das relações entre os indivíduos. A nossa Era parece ser, de fato, assim como Michel Foucault (1986) já afirmava na década de 70, a Era do Espaço, da simultaneidade, da justaposição, do intercâmbio, fatores que se entrecruzam e contribuem para a revitalização das interpretações críticas, tanto na área de estudos culturais quanto literários. Dessa forma, esses campos definem como objeto formal de pesquisa a reflexão sobre um, muitas vezes negligenciado, subtexto espaço-temporal. (VIEIRA, 2003)

Levando-se em conta toda essa perspectiva, um novo conceito de *cartografia* desponta na ciência, o qual prevê um estudo além de meramente descrever espaços físicos e planejados, uma vez que valoriza a subjetividade a partir da reação dos indivíduos aos lugares que lhe são apresentados, ou seja, da sua percepção de mundo ou da relação com outros sujeitos. A cartografia moderna busca descrever as relações culturais, políticas e até mesmo emocionais que se pressupõem a partir desses espaços – sejam eles físicos ou não –, além de oportunizar vivências de modo que os sujeitos experimentem e ressignifiquem suas próprias experiências. Mediante a isso, é imprescindível perceber o homem como um ser histórico, cuja vida é explicada pelo desenvolvimento no eixo temporal, sendo o indivíduo encarado como uma subjetividade construída a partir da percepção que ele tem do mundo e que os outros têm dele. A pesquisadora Fátima Vieira (2003, p.

¹ Doutora e Mestre em Letras -Bolsista-CAPES- formada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Especialista no Ensino de Espanhol para brasileiros pela Pontifícia Universidade Católica/PUC-COGEA-SP. Possui Graduação em Letras com Habilitações em Tradutor e Intérprete e Licenciatura Plena - Português/Espanhol pela Universidade Ibero-Americana (UNIBERO). Tem experiência na área de Letras, Língua, Literatura e Formação de Professores de língua portuguesa e estrangeira. eviacek@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), possui graduação em Pedagogia e Letras-Licenciatura pela UERJ. Faz parte do grupo de pesquisa "O discurso pedagógico de Paulo Freire: confluências". Atua como docente na Educação básica e no Ensino Superior. l.delorenzi@hotmail.com

360) afirma que “é então a própria subjetividade que se assume como espaço a explorar, a analisar, um espaço de interioridade que permite reinvenções por parte do sujeito, a quem compete reagir às fronteiras que lhe são impostas”.

A representatividade de toda essa determinação imposta pelo meio e a relação intrínseca estabelecida por *indivíduo x espaço x sociedade* pode ser contemplada, por exemplo, no trabalho realizado com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a partir da leitura da história de Salva Dut, recontada no espaço ficcional por Linda Sue Park³, na obra *Uma longa caminhada até a água* (2016). O projeto desenvolvido com os alunos e detalhado a seguir teve como objetivo a confecção de um livro de cordel com base na utilização da linguagem audiovisual na elaboração de *ebooks*, considerando a experimentação de conceitos de cartografia, não apenas ao que concerne ao deslocamento de espaços textuais, mas em especial, nas experiências vividas pelas personagens, por meio da leitura crítica e reflexiva realizada no espaço escolar.

No que concerne a proposta deste estudo, dar-se-á especial atenção para aspectos cruciais de reflexão, relativamente à questão fundamental daquilo que fixa os limites das mídias individuais, bem como ao *status* das especificidades, diferenças e fronteiras midiáticas no contexto das práticas intermediárias e intertextuais.

Cabe ressaltar que, nesse contexto, compreende-se por mídia não somente o cinema, a fotografia, o rádio, o jornal e a televisão, mas também, a literatura e as artes dentro de uma esfera bastante diversificada. Nessa perspectiva, o autor Claus Clüver (2006, p. 24) assim ratifica:

No discurso midiático, o conceito de “mídia” abrange nitidamente categorias diversas, embora intrinsecamente ligadas entre si, que só devem ser diferenciadas de modo mais categórico quando o interesse da pesquisa assim o exigir.

Transpondo espaços e fronteiras na sala de aula

O romance *Uma longa caminhada até a água* é baseado em uma história real: a de Salva, um dos “meninos perdidos” da Segunda Guerra Civil sudanesa, iniciada em 1985, o qual é forçado a deixar sua família e sua aldeia na tentativa desesperada de escapar do conflito; de forma simultânea, o leitor é apresentado também à jovem Nya, também moradora do Sudão, vivenciando o mesmo espaço e as mesmas tribulações no contexto do ano de 2008. Enquanto Salva, já adulto vive refugiado nos Estados Unidos, Nya ainda precisa caminhar horas e horas todos os dias nas terras do Sudão até uma lagoa para buscar água para sua família. Salva e Nya exemplificam situações tristes e cruéis, que experimentaram – e experimentam – muitos sudaneses com os efeitos devastadores da guerra e da miséria, assim como se identificam, mesmo em momentos históricos diferentes, não só pelo espaço geográfico, mas pelos conflitos e anseios comuns a muitas gerações de jovens africanos.

Embora pertencentes a tribos sudanesas rivais (Salva é Dinka, Nya é Nuer), que há

³ Linda Sue Park é uma escritora norte-americana, filha de coreanos, que conquistou a prestigiada Newbery Medal, maior distinção literária norte-americana de literatura infanto-juvenil graças um de seus livros. Em 2010, a publicação de *Uma longa caminhada até a água* lhe rendeu prêmios em seu país e apresentou a milhares de jovens do mundo todo a história do Sudão e a realidade de seus moradores, em especial o então menino Salva Dut.

séculos lutam por territórios no Sudão; toda rivalidade histórica mostra-se amenizada por ações de solidariedade.

O contexto e as personagens apresentados por Linda Park ratificam a proposição de Berger (1974) de que o romance moderno nos oferece um olhar sincrônico sobre a realidade, traduzido por um mundo de narração novo, no qual já é impossível contar-se uma história sem levar em conta o materialismo histórico-geográfico no qual o enredo se desenrola. É sem dúvida a adequação da linguagem literária aos espaços de simultaneidade em que nos inscrevemos que Berger se refere em *The Look of Things*, publicado em 1974:

And this is because we are too aware of what is continually transversing the storyline laterally [...]. Such awareness is the result of our constantly having to take into account the simultaneity and extension of events and possibilities⁴.
(BERGER, 1974, p. 20)

Ainda nessa lógica, Berger conclui que qualquer narrativa contemporânea que ignore a relevância da dimensão espacial se encontra incompleta, vestindo as roupagens apenas de uma fábula. O romance moderno torna-se, então, o local a explorar em uma tentativa de apreensão holística da contemporaneidade. Sanches Neto (2013, p. 131), em consonância com os dizeres de Berger, ainda completa que, mesmo não sendo política a temática da obra, a linguagem, por se vincular intrinsecamente a um grupo, a uma história, a uma classe social, se faz, por si só, portadora de uma função política, uma vez que estabelece “[...] um pacto social, uma militância oblíqua, pelo substrato formal e não mais pelas ideias defendidas por um autor externo à obra, com direito a debater a realidade ou silenciar sobre ela”.

Acrescenta-se ainda as palavras de Vasconcelos & Brito (2006), quando destacam que o mundo é o palco de todas as realizações humanas, desde seus projetos mais íntimos até as grandes realizações que podem alterar o rumo das civilizações. A ação do homem sobre o mundo, no entanto, deve ser crítica e cognoscente, buscando obter o conhecimento de que necessita para relacionar-se melhor como espaço no qual está inserido e dele servir-se para realizar-se com o um indivíduo livre. “É no mundo que o sujeito se humaniza juntamente com os outros, participando inteiramente de sua admiração e reconstrução, pois o mundo é um objeto a ser desvendado, pensado, pesquisado” (p. 142). É necessário considerar também que, apesar de ser condição natural do homem o “estar no mundo”, este pode encontrar-se imerso e adaptado a ele, mas sem ter a consciência da sociedade em que vive, dessa forma sua ação no mundo é imperceptível e acrítica. Por outro lado, pode-se “estar no mundo” de forma ativa e consciente do seu papel social, sabendo-se participante e transformador do momento histórico e do espaço físico-social no qual está inserido. Nas palavras de Freire (2009, p. 16):

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada.

⁴ Tradução livre: *E isso porque nós temos a consciência do que está continuamente acompanhando, paralelamente, o enredo[...]. Essa consciência é o resultado de termos que levar em conta constantemente a simultaneidade e a extensão dos eventos e possibilidades.*

Além disso, também voltando-se para a espacialidade textual, é preciso atentar para o espaço que a dimensiona quanto ao gênero textual. Dominar as configurações e as transposições que cada gênero permite é tão relevante quanto o conteúdo que será trocado entre interlocutores e a maneira como essa mensagem será transmitida.

De acordo com Irina Rajewsky (2012), é consensual entre os estudiosos a definição de intermedialidade no seu sentido mais amplo. Assim, enquanto em termos gerais, a intermedialidade refere-se às relações entre mídias, às interações e às interferências apenas de cunho midiático, no contexto educacional contemporâneo essa transposição pode ocorrer, inclusive, entre diferentes gêneros textuais. Mas vale considerar também que qualquer referência à intermedialidade presume que é possível, e até mesmo necessário, fixar os limites, dentro das regras e estruturas, de cada espaço midiático, assim como de cada espaço textual, já que seria dificultoso discutir intermedialidade, caso não fosse possível discernir e apreender as entidades distintas envolvidas na interferência, na interação ou na reciprocidade entre cada espaço.

Segundo Rajewsky (2012, p. 55), um estudo transmidiático “[...] trata da maneira como uma dada configuração midiática põe em jogo uma série de diferenças, fronteiras e cruzamentos de fronteiras midiáticas” e, no que concerne à aplicação dessa teoria dentro do ambiente escolar, Freire (2009, p. 11) corrobora que é indispensável a reflexão crítica no ato da leitura, uma vez que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Portanto, o conceito de intermedialidade usada em sala de aula como recurso pedagógico deve sempre considerar que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente e a compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Baseando-se em toda carga teórica apresentada anteriormente e aplicando conceitos de Claus Clüver (2006, 2007) e Irina Rajewsky (2012), foi desenhado e desenvolvido com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental um projeto literário a partir da leitura da obra *Uma longa caminhada até a água*, de Linda Sue Park, o qual teve como objetivo a confecção de um livro de cordel, por meio da utilização da linguagem audiovisual na elaboração de *ebooks*. Além disso, o trabalho buscou oportunizar aos alunos a experimentação dos conceitos contemporâneos de cartografia não só no deslocamento de espaços textuais, mas também nas experiências vividas pelas personagens em determinado espaço físico (o qual mostrou-se determinante para formação identitária dos indivíduos). Fato que Sanches Neto (2013) destaca ao afirmar que a experiência literária “cura a ferida da individualidade”, sem arruinar o seu privilégio.

A literatura funciona, assim, como uma passagem para o outro, para o outro que permite ser múltiplo, e, portanto, mais humano. [...] Tal experiência forma o eu como superação da individualidade. Tarefa pedagógica por excelência, porque transformadora, numa ampliação de olhares sobre o mundo, interior e exterior. (p. 100 – 101)

Da mesma forma, pretendeu-se ampliar o conhecimento do texto midiático e dos recursos de preparação e da produção de um livro digital, “cruzando as fronteiras” que separam as diferentes mídias textuais, assim como, o domínio dos aspectos que abarcam o gênero cordel e sua linguagem. Isso posto, visou-se aplicar conceitos da “transposição

ou transcrição intermediária” (CLÜVER, 2007, RAJEWSKY, 2005), com auxílio da linguagem audiovisual na elaboração de material digital.

Os alunos produziram, com a mediação das professoras orientadoras, um poema, no qual recontaram a obra lida, dando enfoque para a história dos sudaneses e a importância da água para a nossa sociedade. Além do material digital, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, foram produzidas as capas dos cordéis, fazendo similarmente uso de conceitos básicos da técnica de xilogravura. Os textos foram enviados ao aplicativo *Book Creator* e, posteriormente, impressos, a fim de que cada grupo montasse o seu próprio livro também físico. Ao final do projeto, os cordéis foram declamados pelos grupos de alunos e distribuídos às pessoas que circulavam em um *campus* universitário.

O conceito de “transposição intermediária”, compreende-se nesse processo de transformar um texto composto por uma mídia em outra, de acordo com as possibilidades e as condutas vigentes dessa nova mídia. Conforme o trabalho proposto aos alunos do 8º ano, o texto “original” – também chamado de texto “fonte” – é a obra literária *Uma longa caminhada até a água* (PARK, 2016) que, em primeiro lugar, passou por um processo de transcrição, de um texto narrativo em prosa para o gênero poético em forma de cordel e, posteriormente, pelo processo intermediário “fundamental”, transformou-se no “texto-alvo”, um *ebook*, quando deixou a mídia em papel para a virtual. Segundo Rajewsky (2005), o conceito de transformação midiática aplica-se claramente ao processo também chamado de adaptação, o que ocorre comumente para uma mídia plurimidiática no qual o novo texto exprime elementos do texto-fonte (fragmentos de diálogos, personagens, enredo, temática etc.)

Por conseguinte, no decorrer de todo projeto, foi possível ofertar aos alunos um amadurecimento quanto à leitura e quanto à apropriação de um gênero textual tão impregnado da cultura brasileira, como é a literatura de cordel, assim como observar a transformação da leitura paradidática em um momento de aprendizagem significativa.

Por meio da transposição textual feita pelos alunos, vivenciou-se no espaço escolar o desenvolvimento de uma valorosa atividade de leitura, partindo de um livro paradidático que traz questões sociais tão importantes, como a obra de Linda Park.

A partir desses pressupostos, cabe mencionar ainda a necessidade de uma adequada formação docente em contextos como o descrito anteriormente, ressaltando-se o propósito de preparar professores realmente aptos ao trabalho com a leitura e a Literatura em sala de aula. O pensamento freireano (2014, p. 28) também corrobora a importância da reflexão crítica sobre a prática docente uma vez que “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Vale considerar que, infelizmente, o trabalho com a Literatura no ambiente escolar, em muitas situações, cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis e, só às vezes, interessantes. Afinal, o texto não é pretexto para nada, ou não deveria ser. De acordo com a pesquisadora Marisa Lajolo (1988), um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor e encontra sua função no contato igualmente individual com cada leitor, e é nesse sentido que a presença do texto no contexto escolar torna-se, muitas vezes, artificial, pois é desenvolvida em uma situação de aula coletiva

que pressupõe e incentiva a leitura apenas orientada. Logo, o texto costuma virar pretexto e ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo.

Para Lajolo (1988), no transcorrer das aulas de literatura, o texto pode deixar de constituir pretexto e ilustração do que já se cristalizou como uma teoria ou uma história da Literatura e cumprir sua função maior no contexto, se não da escola, ao menos da formação do indivíduo livre. “E a cada novo texto com que se defronta, o aluno pode vivenciar de forma crítica a atitude de sujeito, não só de sua linguagem, mas de uma teoria e uma história da literatura de seu povo” (p. 62). Portanto, a importância do educador no contexto escolar evidencia que a tarefa docente, em especial nas aulas de Literatura, não é apenas ensinar os conteúdos, mas conduzir o aluno a “pensar certo” e fazer com que realizem suas leituras criticamente. Nesse sentido, reitera Freire (2014, p. 29) que “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”.

Ainda com respeito à atividade realizada com os alunos, foi possível perceber que a literatura de cordel pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica com o propósito de trabalhar a cultura popular, além de fazê-los refletir sobre as diferentes questões linguísticas e sociais contempladas em nosso cotidiano. Nesse projeto de transposição intermediática realizado com os alunos do Ensino Fundamental fica evidente a identificação espaço-sócio-cultural relatada na obra *Uma longa caminhada até a água* (PARK, 2016) em uma aldeia no Sudão, assim como as semelhanças e os contrastes com a Literatura de cordel que retrata a cultura do interior do nordeste brasileiro.

Considerações finais

É inegável considerar que o homem vem construindo sua história mediada pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. O desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização influenciou, modificou e marcou a cultura e a forma de compreender o tempo e o modo de vida de um povo. Atualmente, com transformações tão rápidas e constantes, a educação escolar necessita oferecer mais do que meros certificados de assimilação de saberes.

A escola precisa assumir seu verdadeiro papel de preparar cidadãos para esse mundo complexo e desafiador, formando pessoas capazes de lidar com as inovações e analisar criticamente a gama de informações a que têm fácil acesso.

Dentro do contexto das referências intermediáticas, a obra literária *Uma longa caminhada até a água*, de Linda Sue Park (2016), os cordéis confeccionados pelos alunos, assim como o *ebook* cruzam fronteiras e estabelecem relações que se instituem na interferência, na interação e na reciprocidade, assim como reforçam a compreensão de como o homem é, muitas vezes subjugado pelas relações culturais e políticas que circundam o seu espaço físico, seja de forma positiva ou negativa. Dessa formação envolvendo o *ser* e o *espaço* é que se constroem as percepções de mundo e as relações entre os sujeitos, como afirma a cartografia moderna. (VIEIRA, 2003)

Para a realização desse projeto intermediático, foi primordial promover no ambiente escolar um trabalho consistente, reflexivo e crítico com relação à leitura da obra de Linda Park. Uma postura crítica do docente, capaz de realizar encaminhamentos que

levassem os alunos a uma visão ponderada do texto-fonte fazia-se essencial para assegurar uma adequada recepção da obra de Park. Realizar uma leitura acurada de *Uma longa caminhada até a água* oportunizou aos alunos uma perspectiva singular que abarcasse todas as semelhanças e contrastes entre as culturas sudanesa e brasileira, retratada no produto intermediário produzido pelos alunos, o texto de cordel e, finalmente, o *ebook*.

Reforça-se, nesse sentido, a urgência de uma adequada formação docente, seja inicial e/ou continuada, para que profissionais habilitados estejam verdadeiramente aptos a assumir a responsabilidade docente de uma maneira consciente, crítica e realmente reflexiva, além de estimular em seus alunos as mesmas habilidades leitoras. Freire (2014), considerando a formação docente como uma tarefa complexa e imprescindível, assegura que a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar certo, o que é fundamental na formação docente, uma vez que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (p. 42)

Desse modo, destaca-se a necessidade de investir cada vez mais em uma preparação docente que abrace a criticidade permanente, por parte dos educadores, em relação à prática educativa, bem como o empenho geral para que os profissionais atuantes na área da Educação exerçam suas funções a partir de uma formação acadêmica condizente ao necessário para educar seres humanos que venham a se tornar aptos ao exercício de sua autonomia e de sua atuação crítica e consciente no mundo.

Referências

BERGER, John Peter. **The Look of Things**. London, England: Nikos Stangos, Penguin, 1974.

CLÜVER, Claus. **Inter textus / Inter Artes / Inter Media**. Revista Aletria. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais. n. 14, p. 11-41, jul-dez. 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/issue/view/980>>. Acesso em 23 de agosto de 2021.

CLÜVER. **Intermedialidade**. Pós: Belo Horizonte. v. 1, n. 2, p. 8 - 23, nov. 2007. Disponível em: <<https://document.onl/documents/cluver-intermedialidade.html>>. Acesso em 20 maio de 2021.

FOUCAULT, Michel. **The other spaces**. 1986. (Conferência proferida em Architecture, Mouvement continuité, n.5, outubro 1984). Disponível em: < <https://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heterotopia.en/>>. Acesso em 20 julho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

RAMAZZINA GHIRARDI, Ana Luiza. RAJEWSKY, Irina. DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Intermedialidade e referências intermediáticas**: uma introdução. Revista Letras Raras, v. 9, n. 3, p. 11-23, ago. 2020. Disponível em: < <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1902>>. Acesso em 20 julho de 2021.

RAJEWSKY, Irina. **A fronteira em discussão**: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. (Tradução de Isabella Santos Mundim). In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (Org.). Intermedialidade e Estudos Interartes: Desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PARK, Linda Sue. **Uma longa caminhada até a água**. (Trad. de George Shlesinger). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho & BRITO, Regina Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Vozes, 2006.

VIEIRA, Fátima. **Para uma cartografia da contemporaneidade**: o olhar sincrónico e a revitalização dos Estudos Culturais. Revista da Faculdade de Letras. p. 359-364. Portugal: Porto, 2003. Disponível em: < <https://ojs.letras.up.pt/index.php/geografia/article/view/7707>>. Acesso em 20 julho de 2021.

GERONTOLOGIA EDUCACIONAL: IDEOLOGIAS NOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS SOBRE A INCLUSÃO DE IDOSOS NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A REFORMA PREVIDENCIÁRIA¹

GABRIELA CUNHA BARBOSA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV)²

ARTHUR MEUCCI (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV)³

SHEILA MIHAILENKO CHAVES MAGRI (ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING - ESPM)⁴

Introdução

A inserção do público idoso em universidades é um fato recorrentemente noticiado por veículos de diferentes regiões do país. Quais as razões para este destaque dado ao tema da inclusão de idosos no Ensino Superior pelos portais jornalísticos, uma vez que ela representa apenas cerca de 0,12% do número total de matrículas?

A curiosa combinação entre a inexpressividade numérica das matrículas de idosos e o ideário de que o Ensino Superior é um lugar para jovens posiciona os velhos e as velhas universitárias enquanto personagens noticiáveis jornalisticamente. Nesse cenário, é válido lembrar que a batalha dos idosos para conquistar esse espaço de ensino é recente, tanto que, para possibilitar maior presença deles nas universidades foi decretada e sancionada a Lei nº 13.535/2017, que altera o Estatuto do Idoso para incluir esta demanda.

Todavia, a criação de leis traz um vocabulário de acessibilidade que não é suficiente para garantir essa inclusão, pois, na prática, é preciso que a sociedade atribua novos sentidos para a presença de idosos e idosas em instituições de Ensino Superior, assim vencendo os estereótipos criados sobre a educação, sobre o envelhecimento e sobre a relação entre ambos. Segundo Paola Scortegagna e Rita Oliveira (2012, p. 12), a busca dos idosos pela inclusão na universidade representa o rompimento com os preconceitos, bem como uma luta social por reconhecimento. Trata-se de uma legítima “luta pelo reconhecimento”, advinda de uma população que tem condições materiais para buscar novas alternativas de vivenciar nesta fase da vida (HONNETH, 2003).

Em uma sociedade que envelhece, buscando reconhecimento, qualidade de vida e outros sonhos e valores, a relação entre educação e envelhecimento está justificada, de acordo com Vieira (2015, p. 4), porque “(...) o envelhecimento populacional modifica as necessidades formativas da sociedade”. Entretanto, há que se destacar que, no Brasil, “o(a) velho(a) e a velhice além de não serem objetos de estudo da maioria dos pesquisadores da

¹ Trabalho apresentado no VI Congresso de Linguagem, Identidade, Sociedade: estudo sobre a mídia - CLISEM 2021, 22 a 24 de setembro de 2021.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), bolsista de Iniciação Científica (FAPEMIG), atualmente bolsista do Programa Residência Pedagógica (Capes). E-mail: gabriela.barbosa@ufv.br

³ Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, Bacharel, Licenciado e Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), e Psicanalista pelo IBCP. É membro fundador da Cátedra Paulo Freire – UFV. E-mail: meucci@ufv.br

⁴ Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM) da ESPM-SP, bolsista da CAPES e participante do GPECC – Grupo de Pesquisa em Ética, Comunicação e Consumo, e-mail: sheila.magri@acad.espm.br

área de humanas, principalmente da pedagogia, também são esquecidos por eles, quando participantes da criação de políticas educacionais” (*Ibidem*, p. 10-11).

Nos últimos anos, a relação idoso, capacitação profissional e inclusão no mercado de trabalho foi abordada durante as discussões sobre a Reforma da Previdência, de 2016 a 2019, anos em que, respectivamente, Michel Temer assumiu a Presidência e foi aprovada a Emenda Constitucional nº 103⁵, que altera o sistema de Previdência Social. Segundo Castro, Nascimento e Santos, no contexto da reforma da previdência, o papel da mídia *mainstream* “foi fundamental para se entender os processos de agendamentos e silenciamentos que reverberaram na democracia do país” (CASTRO; NASCIMENTO; SANTOS, 2018, p. 275).

Mediante esse contexto, decidimos pesquisar os impactos das discussões sobre a procura de idosos pelo Ensino Superior decorrentes dos discursos jornalísticos. Dessa forma, buscamos responder à seguinte pergunta: quais são as categorias ideológicas de noticiabilidade mobilizadas pelos portais de jornalismo na internet sobre a inclusão de idosos no Ensino Superior?

Para responder a esta questão de pesquisa analisamos matérias jornalísticas sobre o tema. A seleção do *corpus* foi realizada por meio de busca feita dentro da categoria notícias do site *google.com*, site mais acessado do Brasil e do mundo, de acordo com *SimilarWeb*⁶, empresa de mapeamento de dados do mundo virtual. Filtramos a busca para o recorte temporal selecionado de 2016 a 2019, e procuramos pelas palavras-chave: *idoso; ensino superior; universidade; faculdade*. Dentre os resultados encontrados, acessamos apenas os portais gratuitos e separamos as sete reportagens mais relevantes, de acordo com critérios do *site* de busca.

Em seguida, procedemos à análise dialógica dos discursos a partir de pressupostos teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin. O objetivo da investigação consistiu em identificar as ideologias presentes nos discursos, em diálogo *na* e *com* as reportagens. Ressaltamos que consideramos ideologia, segundo os teóricos do círculo bakhtiniano, enquanto “a expressão de uma tomada de posição determinada” por uma visão de mundo marcada pelo contexto dominante, mas também pelo cotidiano, lugar onde se produzem os discursos (MIOTELO, 2017, p. 169).

Como resposta à pergunta de pesquisa, encontramos três categorias ideológicas de noticiabilidade evidenciadas pelos portais de jornalismo: o caráter pedagógico dos veículos de comunicação; a superação e o conflito individualista; e a extra vivência afetiva pelo aprendizado. A seguir, analisaremos cada uma destas categorias.

Caráter pedagógico dos veículos de comunicação

A presença de idosos em universidades pode ser novidade para alguns. Contudo, de acordo com os dados do último Censo da Educação Superior⁷ realizado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, o número de matrículas de pessoas de 65 anos ou mais nos

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em 01 ago. 2021.

⁶ Disponível em: <https://www.similarweb.com/top-websites/brazil/> e em: <https://www.similarweb.com/top-websites>. Acesso em 01 ago. 2021.

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 01 ago. 2021.

curso de graduação presencial e também à distância foi de 10.379 em 2019, representando cerca de 0,12% do número total de estudantes matriculados.

Estes números podem aumentar nos anos futuros, uma vez que foi decretada e sancionada a Lei nº 13.535/2017, que altera o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.641/2003:

(...) **Art. 25.** As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual⁸.

Tal movimento de incentivo ao acesso do Ensino Superior aos idosos representa uma tendência global. Nos países europeus, este fenômeno se originou durante a década de 70 (VELLAS; ROZENDO, 2015). Verifica-se, portanto, a luta social deste grupo social por espaço e reconhecimento, que pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas. Segundo o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth, a influência da perspectiva utilitarista trata a pesquisa histórica dos movimentos políticos como uma análise da disputa por bens materiais escassos. Assim, a gramática moral das lutas sociais permaneceu oculta por muito tempo, mas atualmente outras abordagens sugerem a ampliação do “espectro dessas lutas dirigidas por interesses, incluindo bens culturais e simbólicos na definição das possibilidades de reprodução específicas dos grupos” (HONNETH, 2003, p. 261). Portanto, neste sentido, trata-se da análise de uma luta pelas condições intersubjetivas da integridade pessoal.

O destaque dado para as agendas políticas das discussões com foco na população idosa, como as Universidades Abertas à Terceira Idade, bem como a questão previdenciária, evidenciam o movimento de luta vivido pelo reconhecimento deste grupo no contexto do momento social e histórico de envelhecimento da população. Este fenômeno pode ser explicado pela diminuição do número de nascimentos associado ao aumento da longevidade. Segundo o relatório *World Population Prospects* (2019), da Organização das Nações Unidas - ONU⁹, a população mundial com 80 anos ou mais triplicou entre 1990 e 2019. Desde que os estudos começaram em 1950, em 2018, pela primeira vez, a quantidade de pessoas com 65 anos ou mais ultrapassou a de crianças com até 5 anos (ONU, 2019).

O envelhecimento populacional, segundo a educadora brasileira Tereza Vieira (2015), modifica as demandas formativas da sociedade. A professora faz a crítica de que, no Brasil, “o(a) velho(a) e a velhice além de não serem objetos de estudo da maioria dos pesquisadores da área de humanas, principalmente da pedagogia, também são esquecidos por eles, quando participantes da criação de políticas educacionais” (VIEIRA, 2015, p. 10). Ela assim complementa a respeito desse ponto de vista:

(...) no Brasil inexistente uma política nacional de educação, uma legislação educacional e uma educação regular específica dirigidas ao(a) velho(a); há ausência de

⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13535.htm. Acesso em 01 ago. 2021.

⁹ Disponível em: https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf. Acesso em 01 ago. 2021.

profissionais com formação específica para atuar nas três áreas da gerontologia educacional; não há uma profissionalização; a produção científica e literária na área é ínfima e há um descaso da academia para com os temas da gerontologia educacional; a manutenção dos “mitos” e os estereótipos sobre o envelhecimento e a velhice ainda é uma realidade na sociedade e os eventos científicos não estão abertos à gerontologia educacional (*Ibidem*, p. 11).

Assim, quando os idosos estudantes de Ensino Superior se tornam tema de reportagens jornalísticas, veiculadas por mídias digitais de acesso gratuito na internet, mais um passo foi dado em direção à publicização da discussão sobre a temática. Ademais, a veiculação das reportagens no formato de documento digital possibilita um alcance ainda maior do que era possível com as publicações impressas. Segundo Machado:

(...) em tempos de comunidades virtuais e comunicação digital, a relação entre tecnologia, contexto social e fixidez de formas discursivas se afrouxou e mostrou-se como um circuito não-concêntrico. Embora se acredite na transformação e na mudança, reivindica-se um retorno à fixidez na comunicação digital. Yates e Summer reconhecem que as tecnologias em curso desestabilizaram os gêneros existentes se compararmos com as tecnologias impressas. Contudo, à ruptura dos gêneros existentes se impôs uma democratização das formações genéricas (MACHADO, 2002, p. 23).

Bakhtin afirma que os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis nos “processos produtivos de linguagem”. Tal abertura conceitual possibilita considerar as amplas formações discursivas da comunicação mediada, incluindo as “modernas mídias digitais”. Ou seja, gênero e discurso fazem parte de uma mesma esfera da “comunicação fundada na palavra” (*Ibidem*, p. 152).

Para os estudiosos da linguagem Bakhtin e Volochinov (2006, p. 38), toda palavra é signo social e, portanto, é “fenômeno ideológico por excelência”. Para eles, a palavra é um signo neutro, uma arena atravessada por discursos em disputa no social. Logo, todo discurso é responsivo a outro fora dele e, por isso, é dialógico.

A partir desses entendimentos, compreender o contexto imediato do educando, e do contexto que contém este, é pressuposto do processo educativo, pois “tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’”, segundo Paulo Freire (1996). Assim, como educadores, e considerando as relações político-pedagógicas, é preciso estarmos atentos à leitura de mundo que os educandos fazem, considerando o seu saber de experiência, “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (*Ibidem*). Desse modo, ao desafiar os educandos a pensar “sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos” (*Ibidem*, p. 42). Ademais, Freire pontua que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (*Ibidem*, p. 13)

Nesse sentido, Hobbs e Jensen (2009) defendem que, no modelo educacional, o letramento midiático seria relevante aos estudantes para “continuar a abordar questões que são centrais para a experiência de crescer em um mundo cheio de mídias de massa, cultura popular e mídia digital” (HOBBS; JENSEN, 2009, p. 9, tradução nossa). Dessa forma, os autores ponderam que o pensamento crítico sobre as notícias e a publicidade é relevante para a compreensão da vida em sociedade.

No âmbito dos meios de comunicação é possível apontarmos para a existência de uma função pedagógica, como afirmam Fortaleza e Dias, porque as mídias instauram a produção de saberes e, portanto, “passam a atuar com um novo formato, o pedagógico, se instaurando através da linguagem e do seu discurso” (FORTALEZA; DIAS, 2017, p. 10).

Deste modo, torna-se interessante e instigante analisarmos as ideologias a partir da compreensão de que há uma forte influência deste modelo pedagógico da mídia no agenciamento de enunciados coletivos. Lembramos que estudar a ideologia implica, segundo Bakhtin e Volochínov, em um rigor metodológico para “não separar a ideologia da realidade material do signo”; “não dissociar o signo das formas concretas de comunicação” e “não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura)” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 45).

As notícias selecionadas no *corpus* são atravessadas por discursos em diálogos, os quais refletem e refratam outros discursos sociais em um processo dialógico contínuo. As sete narrativas relatadas pelos jornalistas e escolhidas para este estudo, com casos provenientes de praticamente todas as regiões do Brasil - três da região sudeste, duas da região nordeste, uma da região sul e uma da região centro-oeste, embora tenham suas especificidades, apresentam uma padronização em relação à responsividade a um mesmo contexto social e histórico. Todos os discursos apontam para o fato da motivação destes personagens-idosos com uma possibilidade de retomada educacional e de capacitação. Cada uma das notícias busca retratar um fato local, mas encontra-se engajada em uma relação dialógica com os impactos dos discursos da Reforma da Previdência. Nesse ínterim, e a propósito, cumpre lembrar que a reforma previdenciária trouxe discussões sobre uma população economicamente ativa e sua ligação com as faixas etárias, bem como buscou salientar, com bastante esforço, o alto custo que o sistema previdenciário apresentava para o governo, no intuito de reduzi-lo, retirando benefícios anteriormente conquistados pelos aposentados¹⁰.

De acordo com a fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), vinculada ao Ministério da Economia, “a necessidade da reforma decorre não apenas da necessidade da correção de distorções como também da necessidade de garantir a sustentabilidade fiscal a médio e longo prazo em um contexto de rápido e intenso envelhecimento populacional”. A constatação é de que o país percorria uma trajetória crescente e insustentável, com elevados níveis de despesa (CONSTANZI *et al.*, 2019, p. 129).

Assim, ao proceder com a análise dos discursos presentes nas reportagens, verificamos que, nos discursos dos jornalistas, os idosos são identificados em relação à sua situação enquanto força de trabalho, seja mencionando a sua trajetória profissional, seja

¹⁰ Tramitação da PEC 287/2016, até a promulgação da alteração do sistema de previdência social com a EC 103/2019, durante o governo do presidente interino Michel Temer (MDB).

abordando a sua condição atual de trabalho ou aposentadoria e sobre as suas perspectivas futuras a esse respeito. De acordo com a ideologia dominante da sociedade capitalista, tal característica se torna relevante, ainda mais em um contexto de discussão da economia previdenciária. Vemos, com isto, que estas proposições dialógicas da perspectiva utilitarista buscam avançar no território das disputas discursivas indicando o quanto cada indivíduo é capaz de contribuir ou onerar para o sistema social. A título de ilustração, um dos jornalistas menciona que o idoso: “prefere não planejar muito e que vai deixar o jogo rolar para ver o que acontece, mas não esconde o desejo de trabalhar na nova área e estender ainda mais seu horizonte profissional”.

De outro modo, em cinco das sete reportagens analisadas, a indicação dos próprios idosos é de que seu movimento representa um “desejo”, ou uma “realização”, ou a vivência de um “sonho” de percorrer o processo educativo. Assim, observamos na maioria dos discursos apresentados uma resistência ao posicionamento da perspectiva utilitarista profissionalizante da educação superior, que contempla interesses sociais mais amplos, como propõe a luta pelo reconhecimento da sua integridade pessoal, conforme Honneth (2003).

Nota-se, então, um movimento dialético e contraditório: os discursos refletem, de um lado, a perspectiva neoliberal que destaca o papel do indivíduo na sociedade produtiva e, de outro lado, refratam a resistência a ela, a partir do comprometimento do Estado em apoiar a presença dos idosos nas universidades públicas para realização do seu sonho de reconhecimento.

A superação e o conflito individualista

A análise dos artigos jornalísticos mostrou que, em todos eles, a narrativa midiática enfatiza momentos de superação dos idosos e, algumas vezes, relata conflitos de ordem neoliberal entre o individualismo e o coletivismo. A ideia central dos textos é de que os idosos, de modo geral, superam a sua idade, as discriminações e os problemas econômicos para realizarem o desejo de estudar.

Tal discurso reflete uma perspectiva liberal, de meritocracia, colocando no indivíduo a responsabilidade de se superar para alcançar o diploma do Ensino Superior. Como exemplo desse discurso, uma das matérias afirma que “ao longo da cerimônia, Simão recebeu homenagens de oradores e paraninfos, que o citaram como exemplo de garra e superação”.

Quando dispusemos os enunciados das notícias em uma tabela para que fossem analisados, constatamos, no emprego das palavras “idade” e “anos” que a velhice é vista como um problema a ser superado. Quase todos os títulos das matérias jornalísticas citam a idade dos estudantes. Nesse âmbito, a idade aparece enquanto um problema inicial a ser superado: “Aos 72 anos, aluna mais idosa da UFJF cursa terceira graduação”; “Idoso de 94 anos se forma em direito no RS e comemora”; “Aos 90 anos, idoso encara banco da universidade”; “Idoso de 74 anos supera AVC e tumor no cérebro e se forma em Administração na BA”; “Volta às aulas aos 90 anos” e “Aos 58 anos, professor da UFV vira aluno”.

Como podemos observar, as citações das idades nos títulos geram contradições na ordem do simbólico: coloca-se a velhice tanto como um problema a ser superado, quanto como um combate ao idadismo, mostrando que estudar não se restringe a faixas etárias específicas. A esse respeito, Marilena Chauí (2013) aponta que a cultura brasileira tende

a classificar os velhos como um problema natural da sociedade brasileira, descaracterizando as condições estruturais e ideológicas que os colocam nessa posição de fragilidade: “As divisões sociais são naturalizadas em desigualdades postas como inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, dos negros, índios, imigrantes, migrantes e idosos)” (CHAUÍ, 2013, p. 132).

Além da idade, os artigos analisados também trazem outros problemas que foram superados pelos estudantes e que podem ser classificados em quatro categorias: distância, problemas financeiros, saúde e uso de novas tecnologias. Em relação à distância, os idosos apontam problemas no transporte ou no deslocamento até a universidade, como é o caso de Zaine Baptista, que “enfrenta diariamente os mais de 60 quilômetros”, ou de Elpídio, que para “se dedicar aos estudos, o idoso mudou de cidade”.

Em relação aos problemas financeiros, os artigos destacam questões que atrapalharam suas decisões de cursar o ensino superior desejado: “A minha profissão foi muito mais ligada à subsistência da família”. Problemas atuais também são abordados, como a limitação orçamentária dos aposentados, em que “a aposentadoria é a única fonte de renda”, ou como os que sacrificam parte da renda para “pagar a faculdade particular”, ou mesmo das idosas que não se aposentaram, como é o caso da “idosa teve de conciliar a função de servidora pública com a vida universitária”.

Um outro tema recorrente é a saúde física e emocional. Nos relatos, aparecem histórias depressivas baseadas no luto pelo falecimento do companheiro ou da companheira, perda dos filhos, complicações da idade ou situações mais graves como a de quem “supera AVC e tumor no cérebro”, como consta no título de um dos artigos.

Alguns artigos citam o uso de novas tecnologias como um desafio a ser superado, especialmente em relação ao uso de computadores e de aplicativos específicos. Temos como exemplo a história de Carlos Augusto Março, que passou sua vida desenhando projetos na mão e que na faculdade de arquitetura precisa utilizar os equipamentos eletrônicos e os *softwares* de desenho técnico.

O discurso de superação ilustra uma luta subjetiva pela conquista e pelo sucesso do sonho pessoal, configurando-se na retórica individualista do humano neoliberal, como apontou os pesquisadores Pierre Dardot e Christian Laval: “Não é um indivíduo calculador, hedonista, é um combatente, um competidor, que gosta de lutar e vencer” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 153). O discurso sobre os idosos, com a sua narrativa motivacional de superação, os compara com os estudantes mais jovens, apontando questões que tornam a história mais complexa e difícil. Os jornalistas comparam ambos os estudantes, colocando os seus colegas de idade mais avançada como concorrentes em dedicação e perseverança – são concorrentes que devem ser admirados. “O mercado define-se precisamente por seu caráter intrinsecamente concorrencial. Cada participante tenta superar os outros numa luta para tornar-se líder e assim permanecer” (*Ibidem*, p. 147).

Dessa forma, o caráter intrinsecamente neoliberal da competição concorrencial coloca ideologicamente as pessoas como “indivíduos” que lutam contra o “coletivo” ao qual pertencem. Dardot e Laval (2016) apontam, ainda, que esse “subjetivismo” é um traço característico da ideologia liberal da escola austro-americana. O culto ao esforço individual se impõe como racionalidade social em oposição aos problemas coletivos e ao

amparo do Estado diante das fragilidades estruturais do capitalismo. Por esse motivo, nos discursos jornalísticos de superação encontramos o conflito entre o individual e o coletivo sempre presentes na narrativa dos jornalistas e, às vezes, no discurso de alguns estudantes idosos. Nesse cenário foi possível observar que a maioria dos entrevistados deixa claro, em seus discursos, que querem motivar membros da sua família a estudar, bem como ajudar sua comunidade.

A extra vivência afetiva pelo aprendizado

Optamos por analisar 72 interdiscursos, que são os enunciados atribuídos aos idosos e idosas entrevistados pelos jornalistas. Para Bakhtin, os interdiscursos são os discursos de outrem incluídos em um texto, os quais se constituem “objeto de transmissão interessado” (BAKHTIN, 2010, p. 140). Ou seja, há por parte de toda autoria uma ação volitiva na inserção das falas dos outros em sua produção textual. No caso do texto jornalístico isso não ocorre de forma diferente. Como vimos, os entrevistados são apresentados enquanto idosos e idosas protagonistas e heróis e são considerados enquanto fontes que oferecem credibilidade às notícias. As palavras desses sujeitos têm a finalidade de ilustrar e comprovar a veracidade das narrativas de gênero jornalístico. É por isso que Bakhtin aponta que “o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado” (*Ibidem*, p. 141).

Nesse sentido, as falas de idosos analisadas neste trabalho foram escolhidas e inseridas nas matérias a partir de critérios valorativos dos jornalistas. Tanto os critérios quanto os discursos e a edição das falas encontram-se em diálogo com outros discursos sociais que fundamentam as ideologias oficiais constituídas e sobre as quais discorreremos nas categorias anteriores.

Levando em consideração a submissão das novas correntes da ideologia do cotidiano aos critérios de noticiabilidade da mídia é que notamos, nos enunciados, os argumentos que dialogam com uma lógica utilitarista, presente em afirmações como: “estudar é uma forma de nos sentirmos atualizados e úteis. Além disso, você melhora sua saúde física e mental”. Trata-se do que Sennett (2006) pontuava como “fantasma da inutilidade”, o qual é associado, muitas vezes, ao medo do envelhecimento. Contudo, sem negar o utilitarismo ou a profissionalização de idosos, o modo como estes indivíduos se movimentam e como deslocam a realidade que os cerca os retira da condição de temor do envelhecimento, como afirma o mesmo entrevistado: “eu tinha esse temor, mas hoje vejo que não devemos pensar que a idade nos impede”. Além do mais, os discursos simultaneamente passam a atribuir ao conhecimento universitário outros sentidos. Estes vão para além do entendimento da universidade no seu viés exclusivo de oferecer profissionais jovens ao mercado de trabalho capitalista.

Nos textos jornalísticos que analisamos, os discursos de idosos versam sobre o conflito entre as várias esferas da vida cotidiana e a priorização do tempo para a realização de metas. Neste sentido, as decisões sobre as ações concretas nas diferentes esferas de atividades da vida como o casamento, o trabalho, a educação e o cuidado com os filhos entram em choque. Nas menções dos protagonistas entrevistados, observamos dilemas na tomada de decisão para o estabelecimento das hierarquias das atividades

na vida cotidiana. As decisões do passado eram conflitantes com a escolha de cursar a universidade, ou o curso desejado. Decorrem daí depoimentos como o de uma mulher que afirmou: “parei de estudar quando comecei a me relacionar com o meu marido. Ele não queria que eu continuasse na escola. O meu pai era militar e concordava com ele”. Outro idoso afirmava: “tive que largar os estudos para trabalhar, porque meus pais ficaram doentes e eu precisava ajudar em casa”. Um terceiro retrata que: “devido à situação financeira, não consegui cursar uma universidade antes. Eu tinha que trabalhar”; “Já estava aposentado e tinha mais tempo para enfrentar os estudos. Antes, a minha vida era só trabalhar na roça”.

Como vimos, o sonho pelo reconhecimento está relacionado com uma retomada. Ela é possível, graças a uma condição financeira melhor e que permite, de alguma forma, o resgate de um sonho deixado para trás. Um dos idosos afirma que: “para mim, fazer música é a realização de um sonho”. Outra idosa diz: “aquela universidade era o meu sonho. Eu tinha paixão quando passava em frente àquele prédio cinza”. Nesse sentido, a realização do sonho do diploma superior, ou de determinado curso e mesmo o movimento de resgate deste sonho de uma formação superior é que servem de exemplo para seus cônjuges, filhos e netos. Mas esse movimento apresenta, também, uma tentativa de reversibilidade do tempo vivido. A título de exemplo sobre essa perspectiva, um idoso menciona: “quero fazer uma carreira profissional dentro daquilo que gostaria de ter feito no passado”.

Para compreender essa necessidade de reversibilidade do tempo vivido, procuramos observar nos enunciados dos entrevistados outros três aspectos relacionados à estrutura da cotidianidade: o preconceito, os papéis sociais e os valores (HELLER, 2014).

Começamos pelos preconceitos. Para Heller (2014, p. 63), “o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidiano”. Para a autora, o preconceito tem caráter social e pode ser estereotipado ou não. Contudo, ela afirma que “todo preconceito dominante, ou relativamente generalizado, apresenta, via de regra, um núcleo estereotipado” (*Ibidem*, p. 71). As notícias trazem a reação dos idosos com relação ao preconceito social sobre o envelhecimento, o idadismo. Alguns relatos afirmam: “quando você fica muito velho, sem profissão, você dá um jeito. A que vem, você pega”. Outros disseram: “todo mundo ficou surpreso por causa da minha idade”; “Hoje vejo que não devemos pensar que a idade nos impede”; “A idade nunca me impediu de nada”; “Eu era a mais velha, mas isso não me afetava. Nunca tive nenhuma crítica por estar ali”.

Sobre esse panorama, Castro aponta que

(...) a desvalorização do velho em nossas sociedades está diretamente relacionada com os pre(con)ceitos do idadismo. O idadismo é uma das formas insidiosas de preconceito que acarreta a discriminação por idade. Apesar de disseminado, é ainda muito pouco discutido tanto no meio acadêmico quanto nos meios de comunicação (CASTRO, 2017, p. 48).

Em segundo lugar, vamos tratar do papel social. O discurso dos idosos sobre a sua presença no Ensino Superior na mídia nos chamou a atenção para o que Heller (2014) define como papel social no cotidiano. Desta forma, os papéis de pais, mães e avós aparecem retratados pela mídia e pelos idosos justamente no quesito do modelo, do exemplo

e do legado. Nos enunciados dos idosos, eles dizem: “Está servindo de exemplo para muitos jovens, muita gente que às vezes desiste, né, que tem problemas e desiste. E eu não, resisti”.

Entretanto, com o propósito de se atualizarem, de lutarem contra uma ideia de obsolescência do pensamento, os idosos rompem, nos seus discursos, com a função estereotipada de aluno. Eles se posicionam como quem tem mais dificuldade, mas que, depois de sua dedicação, se iguala aos mais jovens. Deste modo, afirmam: “As minhas ideias são curtas e não entendo com facilidade os conteúdos, mas a disciplina vai passando e vou aprendendo” ou “No começo, eu tinha um pouco de vergonha. Mas depois percebi que eu tinha o mesmo direito de estar ali que os mais jovens”. Em seus discursos, os idosos apontam para o fato de que a sobrevivência financeira é determinante nas tomadas de decisões da vida cotidiana e para o ingresso na educação superior, bem como, e sobretudo, para assumir as funções do papel social de aluno não-jovem.

Os entrevistados manifestam ter consciência de que sua escolha em cursar o Ensino Superior surgiu em relação às condições previamente dadas. Todavia, entendem as circunstâncias mediadas pelas relações sociais e humanas e como uma resultante de fatores como a “unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas” (HELLER 2014, p. 11).

O que a análise dialógica destes discursos demonstra é que há uma fusão de ideologias e de fatores que implicam e pressupõem o fenômeno da entrada de idosos no curso superior e o seu enquadramento nos discursos midiáticos. Para Castro, a velhice

(...) é uma experiência multifacetada e uma categoria de referência imprecisa e dúbia. É um equívoco supor que esteja atrelada a uma suposta cronologia fixa de marcadores etários. De modo semelhante, é ingênuo tomá-la como um fenômeno natural decorrente apenas da inexorável passagem dos anos de vida. Para além de suas determinações cronológicas, demográficas e biológicas, a velhice é uma construção sociocultural marcada por uma ampla série de fatores de ordem econômica, familiar, de gênero, de estilo de vida, para citar apenas algumas variáveis desta delicada construção (CASTRO, 2017, p. 43).

Nesse ínterim, como já apontado, Bakhtin (2010) afirma que os discursos refletem, mas também refratam condições concretas da realidade social. Para Bakhtin e Volochínov (2006, p. 123), “os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano”. Desta forma, é no cotidiano que se encontra o terreno discursivo fértil para a emergência dos acontecimentos. Os autores também afirmam, a respeito do que afirma Heller (2014, p.13), sobre o fato de que “o tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos” e que “o tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais”, que

(...) os níveis superiores da ideologia do cotidiano, que estão em contato direto com os sistemas ideológicos, são substanciais e tem um caráter de responsabilidade e criatividade. São mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas. São capazes de repercutir as mudanças da infraestrutura socioeconômica mais rápida e mais distintamente. Aí justamente que se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 124-125).

Desse modo, buscamos encontrar estas “energias criadoras” presentes nas falas dos entrevistados que discorrem sobre a relação entre o envelhecimento e a educação universitária. Para tanto, analisamos o terceiro item presente na vida cotidiana, que é a força dos valores. Para Heller, valor é “tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e que contribui direta ou mediadamente, para a explicação deste ser genérico” (HELLER, 2014, p. 15).

A partir de palavras empregadas pelos entrevistados identificamos alguns valores do cotidiano que constituem a sua explicação de ser genérico deste tipo idoso-universitário. Como apontamos, para Bakhtin e Volochinov (2006), toda palavra é signo social. Desta forma, as palavras “voltar”, “aprender”, “prazer”, “conhecimento”, “ato de coragem”, “viver” e “renovar”, quando empregadas nos discursos destes protagonistas, carregam a potência emancipatória de uma experiência de “completo êxito” (termo também empregado por um dos entrevistados). Um dos idosos menciona: “E, para mim, foi tudo, porque adquirir mais conhecimento, fortalece todo o meu trabalho da minha experiência, fiz muita amizade, muito trabalho coletivo, muita coisa social, de ajudar o próximo. Então foi excelente, foi completo de êxito”.

Notamos nos discursos dos idosos e idosas que “voltar” para a universidade, lugar da conquista do ensino-aprendizado-capacitação, é uma rota possível, um resgate do tempo para trazer de lá, da universidade, a valorização do seu conhecimento para a vida cotidiana atual - um cotidiano que é fundamentalmente reconhecido por todos eles como o lugar de emancipação. A vivência de “completo êxito” é extra no sentido de extraordinária e é afetiva porque a sua realização provoca o retorno do orgulho do idoso compartilhado afetivamente nas relações humanas no cotidiano. Nos referimos aqui ao prazer de aprender somado ao orgulho do re-conhecimento (conhecimento readquirido). Um dos idosos diz: “a cabeça está aprendendo a aprender. Você para de estudar e a cabeça fica meio dura, mas o cérebro funciona bem. Se não funcionar, você está morto”. Outro afirma: “É um ato de coragem não por voltar a estudar, e sim por me deparar com situações diferentes”. Outro completa: “enquanto tem tanto jovem procurando o que não quer, estou aqui por prazer de aprender”.

Conclusão

Como resposta à pergunta de pesquisa, encontramos três categorias ideológicas de noticiabilidade mobilizadas pelos portais de jornalismo na internet sobre a inclusão de idosos no Ensino Superior:

Categoria 1: Caráter pedagógico dos veículos de comunicação. Nesta perspectiva, Fortaleza e Dias (2017, p. 10) consideram que “os meios de comunicação passam a atuar com um novo formato, o pedagógico, se instaurando através da linguagem e do seu discurso como uma mídia que instaura a produção de saber”. Nesse sentido, encontramos, dentro das determinações do gênero do discurso jornalístico, uma pedagogia de modelo de narrativa que valoriza o individualismo e a superação a partir da reinvenção profissional, a qual se constitui um discurso favorável à capacitação de idosos e embasado na necessidade de se continuar trabalhando depois da aposentadoria para desonerar o sistema previdenciário. Trata-se, portanto, de um discurso ideológico

favorável às reformas trabalhistas e da previdência.

Categoria 2: A superação e o conflito individualista. Como parte da ideologia oficial e dominante, notamos as narrativas de superação. Nelas, percebemos lógicas que mostram conflitos de ordem neoliberal entre o individualismo e o coletivismo (CHAUÍ, 2016; DARDOT; LAVAL, 2016).

Categoria 3: Ideologia do cotidiano da extra vivência afetiva pelo aprendizado. Notamos nas falas dos idosos aspectos de uma resistência ao discurso da ética utilitarista do conhecimento, na qual este estaria subordinado ao trabalho e à sobrevivência. O ensino universitário nesta perspectiva utilitarista serve para a adequação de jovens ao mercado e seria, portanto, uma escolha inútil na velhice. Os idosos encontram-se livres desta obrigação e buscam o conhecimento para atender afetos e prazeres singulares, mesmo que justificados pela racionalidade dominante. Trata-se de afronta direta ao “medo do envelhecimento” e ao “fantasma da inutilidade” (SENNETT, 2006). Na análise da “ideologia do cotidiano” encontramos que estes idosos partilham de uma comunidade afetiva a qual cria um discurso que permite visualizar o Ensino Superior como uma ponte que liga sonho, afetividade e conhecimento (BAKHTIN, 2006).

Referências

- ANTUNES, R. **Aos 58 anos, professor da UFV vira aluno e troca exatas por humanas.** Portal G1 – Zona da Mata. Viçosa, 17 abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2016/04/aos-58-anos-professor-da-ufv-vira-aluno-e-troca-exatas-por-humanas.html>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- AOS 72 anos, aluna mais idosa da UFJF cursa terceira graduação.** Portal de notícias da UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 20 jun. 2017. Disponível em: <https://www2.ufff.br/noticias/2017/06/20/aos-72-anos-aluna-mais-idosa-da-ufff-cursa-terceira-graduacao/>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética – A teoria do romance.** São Paulo. Hucitec Editora, 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- CASTRO, G. **Estudos sobre Envelhecimento.** Revista Mais 60, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 38- 55, 2017. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/ffoed41/580d/49c2/b5d5/66e88d2ef551.pdf>. Acesso em: 01 ago. 21.
- CASTRO, R.; NASCIMENTO, J. S.P.; SANTOS, F. I. A. **Reforma da previdência e trabalhista no Brasil: a democracia midiaticizada no pós-impeachment de 2016.** Estudos em Comunicação, Portugal, v. 2, n. 26, p. 273-287, 2018. Disponível em: <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/471>. Acesso em: 01 ago. 21.
- CHAUÍ, M. **A ideologia da Competência.** São Paulo: Autêntica, 2016.
- CHAUÍ, M. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- COSTANZI, R. N; AMARAL, A. D.; DIAS, C. R.; et al. **Reforma da previdência social.** Desafios da nação: artigos de apoio, Brasília, v.2, p. 129-191, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8465/1/Reforma%20da%20previd%C3%Aancia%20social.pdf>. Acesso em: 01 ago. 21.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DAROS, R. **Idoso de 94 anos se forma em direito no RS e comemora: 'Emoção muito grande'**. Diploma foi entregue pelo filho de Simão Sklar em cerimônia no último sábado (12). Ele decidiu voltar a estudar após a morte da esposa. Portal G1 Rio Grande do Sul, RBS TV. Cachoeira do Sul, 13 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/01/13/idoso-de-94-anos-se-forma-em-direito-no-rs-e-comemora-emocao-muito-grande.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FIORI, E. M. **Aprenda a dizer a sua palavra**. Pedagogia do Oprimido. FREIRE, P. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FORTALEZA, K. K. C.; DIAS, P. R. **Comunicação e educação nas organizações**: Novas interfaces de conhecimento. Congresso brasileiro científico de comunicação organizacional e relações públicas, 2017, Belo Horizonte. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/abrapcorp/assets/edicoes/2017/arquivos/2.pdf>. Acesso em: 01 ago. 21.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOBBS, R.; JENSEN, A. **The past, present, and future of media literacy education**. Journal of Media Literacy Education, Montclair, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=jmle>. Acesso em: 01 ago. 21.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos morais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IDOSOS voltam a estudar e conquistam diplomas universitários, na Paraíba. Portal G1 PB. Campina Grande / João Pessoa, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/04/12/idosos-voltam-a-estudar-e-conquistam-diplomas-universitarios-na-paraiba.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LEMONS, V. **EDUCAÇÃO: Volta às aulas aos 90 anos**: os idosos que decidiram ir à faculdade. UOL Educação, BBC News Brasil. Cuiabá, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/02/volta-as-aulas-aos-90-anos-os-idosos-que-decidiram-ir-a-faculdade.htm?cmpid=copia-cola>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MACHADO, I. Digitalização. **Linguagem. Discurso. As Mediações Dialógicas Possíveis**. Lumina, Juiz de Fora, v.4, n.2, p. 19-48, jul./dez 2001. Disponível em: <https://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R8-Irene-Machado-HP.pdf>. Acesso em: 01 ago. 21.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MIOTELO, V. **Ideologia**. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2017. p.167-176.

RODRIGUES, L. **Aos 90 anos, idoso encara banco da universidade para cursar arquitetura e urbanismo em Ribeirão Preto, SP**. Portal G1 - Ribeirão e Franca. Ribeirão Preto, 22 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2018/09/22/aos-90-anos-idoso-encara-banco-da-universidade-para-cursar-arquitetura-e-urbanismo-em-ribeirao-preto-sp.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. C. da S. **Idoso: um novo ator social**. Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1886/73>. Acesso em: 01 ago. /21.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VELLAS, F.; ROZENDO, A. S. **Entrevista com o Professor François Vellas**. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro, p. 213-17, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/3JqpGXJ4z4FnmByVsNqmQLm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 21.

VIEIRA, T. R. L. **Gerontologia Educacional: Que??** CIEH, 4, 2015. Anais, São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cieh/2015/TRABALHO_EVO40_MD2_SA1_ID2095_04082015003710.pdf. Acesso em: 01 ago. 21.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM DIÁLOGO FREIREANO

JULIANA APARECIDA MELO A. SILVA MANGUSSI (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

O presente artigo busca a reflexão sobre a competência Pensamento Crítico no ensino de Língua Portuguesa, a fim de que os alunos busquem construir a sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis e autônomas, posicionando se criticamente frente à realidade.

Sabe-se que hoje se vive em uma sociedade complexa, que possui uma rapidez de informações e na qual as opiniões mudam constantemente. As pessoas buscam soluções fáceis, ágeis e diversificadas, que, no entanto, atendam com urgência às necessidades individuais e coletivas, sendo, assim, imprescindível que, nesse cenário, os indivíduos saibam agir com autonomia, criatividade, pensamento crítico e protagonismo.

Nota-se que a escola, historicamente considerada como um ambiente de socialização e de acesso ao conhecimento, ainda se preocupa apenas com a reprodução do conhecimento, esquecendo-se que deixou de ser a única detentora do saber e esquivando-se da necessidade de se atentar para um processo contínuo e prazeroso de aprendizagem.

Diante desse cenário, essa instituição precisa se preocupar em construir efetivas oportunidades tanto para a aprendizagem, quanto para o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais, em todos os componentes curriculares e principalmente, em língua materna, para que os alunos atuem criticamente junto à sociedade de forma autônoma, responsável e com capacidade de se adaptar a novos desafios.

Sobre isso, cabe destacar o fundamental papel do professor, principalmente o de Língua Portuguesa, na formação de alunos que atuem criticamente sobre a realidade que vivem, no que diz respeito aos diferentes posicionamentos e tomada de decisões, em busca de despertá-los para a cidadania.

Assim, o presente artigo pretende responder a seguinte problemática: qual a importância do desenvolvimento do pensamento crítico no componente curricular de Língua Portuguesa para que os alunos pensem criticamente, sejam cidadãos atuantes e protagonistas nas suas diferentes práticas de linguagem dentro e fora da escola?

Diante disso, o principal objetivo deste artigo é analisar a importância do desenvolvimento crítico em Língua Portuguesa para que os alunos ampliem suas possibilidades de participação junto à cultura letrada, envolvendo-se com maior autonomia e protagonismo na vida social. Tais competências são essenciais na constituição do sujeito,

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas e Pós-graduada em Leitura e Produção de Textos pela Universidade de Taubaté. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade de Taubaté. Finalizando Pedagogia, pela UNIJALES. Atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação no Ensino Médio em escolas particulares e Cursos Pré Vestibulares e Cursos de Pós Graduação em Alfabetização e Linguagem. Atuou como Professor Coordenador Formador na Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão, por 12 anos. E-mail: julianaapma@hotmail.com

conforme apresentam as reflexões do educador Paulo Freire (2011, 2019).

A metodologia utilizada na pesquisa foi uma abordagem teórico-metodológica de caráter bibliográfico, que buscou analisar a importância do desenvolvimento crítico no componente curricular Língua Portuguesa, como consta em documentos educacionais oficiais e concernente aos ideais de Paulo Freire, com a contribuição de outros autores.

Este artigo se organiza em seções que apresentam a fundamentação teórica a respeito da importância do componente curricular Língua Portuguesa e do desenvolvimento do pensamento crítico, a partir das contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das reflexões e apontamentos de Paulo Freire, dentre outros autores, sobre a constituição do sujeito e sua participação na sociedade e se encerra buscando apontar relações entre essas ideias.

Língua portuguesa e pensamento crítico

Atualmente, a escola continua a se preocupar com a reprodução do conhecimento, desconsiderando que deixou de ser a única detentora e afastando-se da urgência em fomentar um processo significativo e prazeroso de aprendizagem. Tal contexto ainda persiste no processo educativo, não deixando de abranger o componente curricular Língua Portuguesa, que possui importância primordial no desenvolvimento de competências essenciais de comunicação em língua materna, para que os alunos atuem criticamente sobre a sociedade de forma autônoma, responsável e com capacidade de se adaptar a novos desafios.

É evidente que esse contexto exige, cada vez mais, que os alunos façam parte de uma sociedade que demanda a formação, não somente no campo profissional, mas também no campo social e pessoal, que transpassa a aquisição de conhecimentos cognitivos. Tal questão “[...] exigirá mais do que nunca um desenvolvimento pleno do sujeito, de modo que eles possam realizar escolhas com autonomia e conquistar realizações ao longo da vida” (RAMOS, 2019, p. 61).

Conseqüentemente, nota-se também que a formação de docentes em língua materna ocupa uma posição de destaque, uma vez que estes estão em constante contato com os alunos, trabalhando contextos sócios históricos indispensáveis à formação do cidadão do século XXI, que precisa posicionar-se ativamente com o propósito de “[...] construir sentido para o que lê, ouve” (KOCH; ELIAS, 2017, p.21) e, conseqüentemente, escrever para atuar na sociedade.

Sobre isso, a BNCC (2018) reitera que há uma necessidade de

[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de servir dessas aprendizagens em suas vidas. (BNCC, 2018, p.14).

Alencar; Braga e Marinho (2016) afirmam que é necessário preparar o educando para solucionar problemas e lidar com desafios inerentes ao século XXI, uma vez que essa preocupação já pode ser observada em diferentes países, cujos governantes têm se empenhado em propor políticas educacionais voltadas para um ensino que facilite o

desenvolvimento pleno da capacidade de criar e do pensamento crítico dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) ainda robora, principalmente para os anos finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, a participação dos educandos com maior criticidade nas situações comunicativas diversificadas, com maior autonomia e protagonismo em práticas de linguagens realizadas dentro e fora da escola e afirma:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p.67).

Outras questões relevantes, apontadas por esse documento, são sobre o desenvolvimento das competências gerais do componente curricular Língua Portuguesa. Sobre essas se destaca a segunda, que diz respeito diretamente à competência objeto de estudo desta pesquisa:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BNCC, 2018, p. 9).

Vale ressaltar que as competências gerais do citado documento, destacadamente as de números quatro, cinco, seis, sete e dez, estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento integral dos alunos e ao desenvolvimento das competências de criatividade e pensamento crítico. Isso se nota quando, tais competências, destacam a necessidade do desenvolvimento de aprendizes que precisam partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p.9-10).

Complementando essas reflexões, é importante lembrar o que a BNCC (2018), especificamente no documento voltado para o Ensino Médio, destaca como foco para as diferentes práticas de linguagem, a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria, na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BNCC Ensino Médio, 2019, p. 470).

Nesse sentido, Antunes (2009) contribui com essas reflexões ao dizer que o objetivo do ensino do componente Língua Portuguesa é a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever para que as pessoas possam interagir socialmente. Assim, a autora afirma que a capacidade da linguagem precisa ser desenvolvida para ser colocada a serviço da prática profissional e da plena cidadania.

Sobre isso, a autora reitera que todos os programas, sejam eles, profissionais e ou educacionais, precisam contemplar, com primazia, a dimensão textual e comunicativa da língua, para que as pessoas possam interagir socialmente.

É importante salientar que o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Vasconcelos (2016), envolve sempre atores principais que são professor e aluno, que desempenham papéis específicos, porém, complementares e que se voltam para o mesmo objetivo.

Para que isso ocorra com maior significância, o papel do professor de português, segundo Antunes (2009), é primordial, uma vez que este precisa promover discussões necessárias e, de fato, relevantes para as pessoas atuarem profissionalmente com eficiência. Para tal, é imprescindível que o educador, conquiste e assuma a autonomia didática como especialista da área, comprometendo-se com a causa da educação linguística de seus alunos. (ANTUNES, 2009, p. 170).

Com relação à autonomia do professor, Antunes valida que é necessário um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante em que o docente

[...] não pode deixar de “ser aluno”, isto é, que não sabe tudo, que não pode deixar de ser aprendiz. Eternamente aprendiz. Um professor que, como os alunos está “em curso”, quer dizer, está, ainda agora e sempre, realizando a grande aventura de correr pelos caminhos que levam ao conhecimento, ao entendimento, mesmo sabendo que nunca vão poder dizer que chegaram ao fim desse caminho... (ANTUNES, 2009, p. 174-175).

Assim, é evidente que o papel do professor de Língua Portuguesa é fundamental, uma vez que “[...] conduz e orienta as experiências de uso da língua em sala de aula” (MENDES, 2008, p 59), para que o processo de ensino e aprendizagem signifique desenvolver competências para ser e agir em sua própria língua, com criticidade, em diferentes contextos.

Linguagem, pensamento crítico e Paulo Freire

De acordo com Barbosa (2015), a vida é uma linguagem e a partir dela o ser humano constitui o seu conhecimento histórico, social, cultural, além de transformar-se. Além disso

[...] cada indivíduo humano é capaz de transformar singularmente esse conhecimento por meio da linguagem verbal e do pensamento, expandindo sua singularidade em processos de diálogos que não têm fim, com outros sujeitos, sujeitos que são potencialmente criadores de. (BARBOSA, 2015, p. 33-34).

Corroborando, Freire (1992) aponta que há a necessidade do indivíduo em dizer a sua palavra. Sobre isso, as ideias do pedagogo são enfáticas ao retratar que, a partir do momento em que há a apropriação da palavra é como se rompesse a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1992, p. 40) e o sujeito descobrisse que não apenas podia falar, mas, também produzir um discurso crítico sobre o mundo e sobre o seu mundo, refazendo-o. Assim, a linguagem é considerada como caminho de construção da cidadania.

Nesse contexto, o autor destaca que a palavra instaura o mundo do homem e que expressando-se, este comunica-se, abrindo a consciência para o mundo, no qual o indivíduo deve autoconfigurar-se responsabilmente. O educador, então, atribui à alfabetização o sentido mais exato desse processo, em que o sujeito aprende a escrever a sua

vida como autor e como testemunha de sua história, biografando-se, *existenciando-se e historicizando-se* (FREIRE, 2019a).

Assim sendo, Freire (2019a) declara que “alfabetizar é conscientizar” e sobre esse processo destaca que o domínio da leitura e da escrita da palavra, implica uma releitura mais crítica do mundo e considera esse domínio como:

[...] “caminho” para “re-escrevê-lo”, quer dizer, para transformá-lo. Daí a necessária esperança embutida na Pedagogia do oprimido. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania. (FREIRE, 1992, p. 44).

À vista disso, Freire (2019a) afirma que, a partir da alfabetização, o indivíduo sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição a partir da construção de suas palavras e, conseqüentemente, da construção de seu mundo, redescobrimo-se sujeito de todo o processo histórico da cultura e se fazendo reflexivamente responsável pela sua história, despertando-se criticamente.

Assim,

[...]o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. Estes, de certa maneira, tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história. (FREIRE, 2019a, p. 16-17).

Dessa maneira, as ideias freireanas confluem no sentido de que o educando precisa reconhecer-se como sujeito no processo educativo, em que professor e aluno constroem juntos tal ação. Nesse processo, cada um dos envolvidos possui os seus saberes de naturezas diferentes, que vão se articulando, a partir de relações que se contextualizam.

Sobre isso, Freire (1992) considera o ensinar como um ato crítico que se encontra na base do ensinar-aprender e isso só será possível se os alunos estiverem inseridos na situação educativa, para que atuem como cidadãos protagonistas.

Nessa perspectiva, cabe salientar o que o educador discorre sobre os sujeitos transformarem o mundo dizendo a palavra e destaca que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2001, p. 79).

Assim, Freire (1992) afirma que o diálogo entre professores e alunos é essencial, uma vez que o diálogo tem significação e os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e crescem um com outro. É importante destacar que, segundo o autor, a relação dialógica, não anula a possibilidade do ato de ensinar, mas funda esse mesmo ato, que se completa e se sela no outro, o ato de aprender:

[...] e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador e da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. (FREIRE, 1992, p. 118).

Segundo o autor, o diálogo não se caracteriza pela conversa descompromissada e sem objetivos educacionais, mas permite questionamentos e reflexões acerca do objeto de estudo, para a construção de um saber. Desta forma, o processo educativo passa a ser considerado um momento de contribuições mútuas em que educador e educando possuem ponderações de um mesmo mundo, porém, cada qual com suas contribuições, podendo ou não se opor sobre tais condições.

Contribuindo com a importância do diálogo para o ensino e aprendizagem, é necessário salientar que, nas interações entre professor e aluno, as leituras de mundo dos sujeitos, os conhecimentos prévios que permeiam as conversas, as problematizações e indagações são muito bem vindas pelo educador freireano, pois elas, permitem que a partir dessa relação dialógica, ambos construam conhecimentos e contribuam um com o outro, ampliando, assim, o pensamento crítico.

Sobre o pensamento crítico, Freire (2019b, p. 83) ressalta o papel “epistemologicamente curioso” que o professor e aluno devem assumir no processo de escolarização e, indiscutivelmente também, inerente ao ensino de Língua Portuguesa. Sobre isso, o educador direciona a importância da reflexão crítica, com uma postura aberta, curiosa, indagadora enquanto fala ou ouve.

Para Freire (2019b, p. 85), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Dessa maneira, a curiosidade espontânea instiga a procura por comparação, a investigação, o levantamento de hipóteses até se chegar a uma conclusão e precisa fazer parte da prática educativa crítica.

Outro ponto a ser salientado sobre a prática educativa-crítica, destacada por Freire (2019b), é que, como experiência especificamente humana, a educação é uma intervenção no mundo, que inspira mudanças na sociedade. Devido a isso, tem-se a importância do desenvolvimento do pensamento crítico para que os sujeitos saibam agir em diversas situações e circunstâncias do cotidiano, sendo questionadores e formadores de opinião, que saibam refletir e respeitar os diferentes posicionamentos.

Ao se pensar no processo educativo e mediante o exposto, nota-se que a linguagem, é o meio pelo qual o aluno fará parte do processo educativo de modo significativo, uma vez que, instigado para o diálogo, exercerá a sua participação ativa, autônoma, criativa e reflexiva, competências imprescindíveis na concepção do sujeito.

Considerações finais

É sabido que a formação do indivíduo não se dá estritamente no ambiente escolar, mas que esse se constitui em um espaço singular para o desenvolvimento do sujeito, para que este possa atuar de maneira responsável, ativa e autônoma, compreendendo e intervindo no mundo e sobre o mundo. Porém, para que o aluno possa participar da vida em sociedade, é necessário que a formação oferecida pela escola ofereça ferramentas para o fortalecimento de práticas significativas.

Dessarte, a linguagem é que atribui sentido à vida e ao próprio ser humano e constitui a ferramenta indispensável para recriar o mundo, projetar possibilidades humanas, construir conhecimentos sociais e históricos, que, segundo Paulo Freire, constitui o

sujeito, autor de sua própria história.

Assim, vale lembrar que a dialogicidade é fundamental no processo educacional, em que professor e aluno são sujeitos do conhecimento e se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração.

Dessa maneira, levando em consideração que o componente curricular Língua Portuguesa de acordo com a BNCC (2018), prevê o desenvolvimento de um indivíduo que investiga causas, elabora hipóteses, formula, resolve problemas e cria soluções, para compreender o mundo e atuar criticamente sobre ele, é evidente que, no processo educativo, é essencial que o professor se coloque como aprendiz, assim também como o aluno, para que ambos possam expor os seus pensamentos e suas leituras de mundo, e cada qual possa argumentar em defesa de seus ideais, para que juntos possam aprender e reaprender, construindo os seus saberes, argumentando, refletindo sobre a realidade e posicionando-se.

Por fim, à vista das teorias freireanas, o professor deve ser o autor coadjuvante no processo ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que o aluno é aquele que pensa e produz o seu conhecimento, que está sendo oportunizado na vivência e na prática de princípios democráticos. Portanto, a educação só terá sentido se favorecer o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma do educando, auxiliando-o no processo de vir a ser sujeito de sua própria história e de sua própria aprendizagem.

Referências

- ALENCAR, E.M.L.S.; BRAGA, N.P.; & MARINHO. **Como desenvolver o potencial criador**: Um guia para liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontros e interação. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARBOSA, Severino Antonio M. **A utopia da palavra**: linguagem, poesia e educação. São Paulo: Adonis, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- CADERNO Pedagógico**. São Paulo: Somos Educação, 2019.
- DOUG, Lemov. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor de audiência. São Paulo: Fundação Lemann, 2011.
- FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019(a).
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo; Paz e Terra, 2019(b).
- KOCH, Ingedore G.V.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.
- MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MATOS, Igor Wilson Serrão. **O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação entre professor e aluno**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.
- MENDES, Edleise. **Língua, cultura e formação de professores**: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 57-78.
- RAMOS, Mozart Neves. **Sem educação não haverá futuro**: uma radiografia das lições e experiências e demandas deste início de século 21. São Paulo: Moderna, 2019.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: a formação de professore no centro do debate. Todas as Letras, São Paulo, Edição Especial, p. 57-65, 2016.

'ARENA DE VOZES': A ARTICULAÇÃO TEXTUAL NAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM PPL 2010 E 2019

MARTA SILVA SOUZA (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM foi criado como recurso de avaliação do desempenho estudantil ao final do ciclo de sua educação básica, com primeira aplicação no ano de 1998. Os resultados do exame eram analisados pelo Ministério da Educação- MEC para avaliar os conhecimentos adquiridos nesse processo e (re)pensar políticas educacionais para promover melhoria na qualidade de ensino, principalmente na rede pública. Por ser uma prova paga e não obrigatória, a adesão não atingiu as expectativas, o que conduziu a proposta de criação de isenção para alunos matriculados na rede pública de ensino, em 2001.

Em 2009 ocorreram alterações vigentes até o presente momento (de 63 questões em 1998 para 90 a partir de 2001), o exame apresenta 180 questões de múltipla escolha divididas por áreas do conhecimento: Ciências humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Nesse ano também foi criado o Sistema de Seleção Unificado- SiSU para ingresso nas universidades públicas. E em 2010 que ocorre a primeira aplicação do ENEM para Pessoas Privadas de Liberdade- ENEM PPL, com a possibilidade de ingresso no ensino superior.

Ao pensar a prova do ENEM, Silveira et. al (2015) destaca a relevância da *mobilidade multicultural* propiciada pelas universidades públicas e privadas na adesão do ENEM como forma de ingresso ao ensino superior. Esse processo, mesmo que ainda haja muitas limitações, possibilita o acesso de pessoas com diversas culturas dentro das universidades. Para tanto, é necessário que a prova apresente espaço efetivo para a multiculturalidade, tendo em vista que sua produção está pautada na inter-relação entre contextos e autores sociais.

Desse modo, com o recurso de análise comparativa, investigaremos como são requeridas as competências e a interação que estabelecem com as competências avaliativas propostas pela banca de elaboração, assim como a possível interface com currículo de Língua Portuguesa. Além disso, identificar 'se' e 'como' esses mecanismos conduzem o candidato a estimular suas competências linguístico-discursivas.

A articulação textual e a construção dos quadros tópicos

Os estudos mais recentes da Linguística Textual- LT concebem o texto como evento comunicativo, pois os recursos textuais são vistos como instrumentos importantes para refletir sobre a linguagem e a sociedade. Sendo a linguagem uma prática social, o texto se constitui como espaço de relações sociais, visto que são elaborados por autores

¹ Doutoranda no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie-UPM. Mestra em Letras pela Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP. E-mail: smarta_s@hotmail.com

sociais com dada finalidade comunicativa. Para que esse objetivo seja estabelecido, Koch (2020) evidencia a importância da progressão do texto e destaca três propriedades: *referenciação, tema e tópico discursivo*.

A progressão referencial fornece parâmetros para que o texto seja interpretado e compreendido, mediando o envolvimento entre os participantes da situação comunicativa, pois se trata de “um fenômeno textual-discursivo dos mais relevantes para a produção/compreensão de sentidos” (CAVALCANTE, 2011, p. 95). Cavalcante (2011) discorre que o processo de construção de coerência dos textos é desenvolvido a partir da elaboração de uma cadeia referencial, a qual corresponde a marcadores que instauram, retomam/identificam, de alguma forma, o assunto a ser desenvolvido.

A progressão temática, segundo Koch (2020, p. 94) é constituída na relação tema-rema, em que “ a informação temática é normalmente dada, enquanto a remática constitui, em geral, informação nova”. A progressão tópica, segundo Jubran (et al., 1992 *apud* Koch, 2020), é caracterizada pela **centração**, a qual se refere ao conteúdo tratado no tópico e abarca três traços: *concernência; relevância; pontualização ou delimitabilidade*: [KOCH, 2014].

Além dessa caracterização, há a **organicidade** que corresponde à organização mobilizada, isto é, o “como se fala” sobre o conteúdo, pois tratar de todo enquadramento realizado para a construção de dado tópico. Fávero (2003) apresenta que o *quadro tópico* dispõe de dois planos, *liner* e *vertical* (nos termos de Koch, 2020: sequencial e hierárquico, respectivamente) na relação de interdependência entre tópicos e subtópicos. Segundo a autora, “a noção de linearidade refere-se às articulações entre os tópicos em termos de proximidade na linha discursiva e está ligada à introdução de informações novas” (Fávero, 2003. p.53).

Com intuito de pensar a articulação textual, propomos, neste diálogo, a elaboração dos quadros tópicos de duas propostas do ENEM PPL. Uma consiste na primeira da edição realizada para Pessoas Privadas de Liberdade, em 2010, e a outra corresponde à aplicada no ano de 2019, sem a proposta do ENEM digital. É preciso pensar a prova de redação do ENEM como um conjunto de textos mobilizados para a construção de uma estrutura com regras organizacionais, tanto em sua construção quanto na expectativa do texto a ser elaborado. Dessa forma, pensamos a proposta de redação como um gênero textual constituído por outros textos. Nesse sentido, apreendemos o texto como um processo composto por meio de uma prática social, a linguagem.

Este artigo, portanto, começa a tecer seus primeiros traços a partir de inquietações sobre a configuração de provas de redação que, de alguma forma, espera um perfil ideal de autor de textos. Além disso, refletir sobre uma instituição que produz provas como ENEM Regular e ENEM PPL com, a priori, os mesmos objetivos - avaliar o desempenho da educação brasileira e o ingresso ao ensino superior -, para públicos que se encontram em condições sociais de liberdade distintas.

Partimos da hipótese de que, ao longo do tempo, o ENEM desenvolve propostas de redação com comandos organizados e textos motivadores mais centrados que disponibilizam maior acessibilidade ao candidato para construção de seu texto, visto que, como apresenta Rezende (2018, p. 489):

a prova de redação do ENEM não é apenas o que se lê no manual do candidato. Essa elaboração de uma tese para que o texto seja apoiado em argumentos consistentes de forma coerente e coesa, formando uma unidade textual, devendo também, seja ao longo do texto, seja ao final dele, haver a proposição de uma solução para o problema apresentado, não se resume a uma mera discussão de "ordem social, científica, cultural ou política". Ela é muito mais e isso precisa ser ensinado aos/às estudantes.

Ao observar visualmente as folhas de propostas das redações do ENEM PPL, aplicadas no ano de 2010 e 2019 (em anexo), por exemplo, é possível perceber diferenças em sua composição: a disposição das instruções para a escrita da redação –em 2010 está no final da folha, após os textos motivadores e 2019 está no início-. A alteração dessa disposição se torna relevante para nossa análise ao pensar que se trata do primeiro contato do leitor com a proposta de redação. Dessa forma, percebemos que em 2019 há maior preocupação em fornecer, logo de início, as orientações básicas para que o texto do autor não seja anulado.

Outra observação importante é a ordem em que aparece o comando da redação nas aplicações, pois possibilita a refletir sobre a organização tópica em seu plano hierárquico. Na proposta de 2010, do ENEM PPL, observamos a instauração do supertópico *Ajuda humanitária* e três quadros tópicos fornecidos pelos textos de apoio, como sistematizamos abaixo:

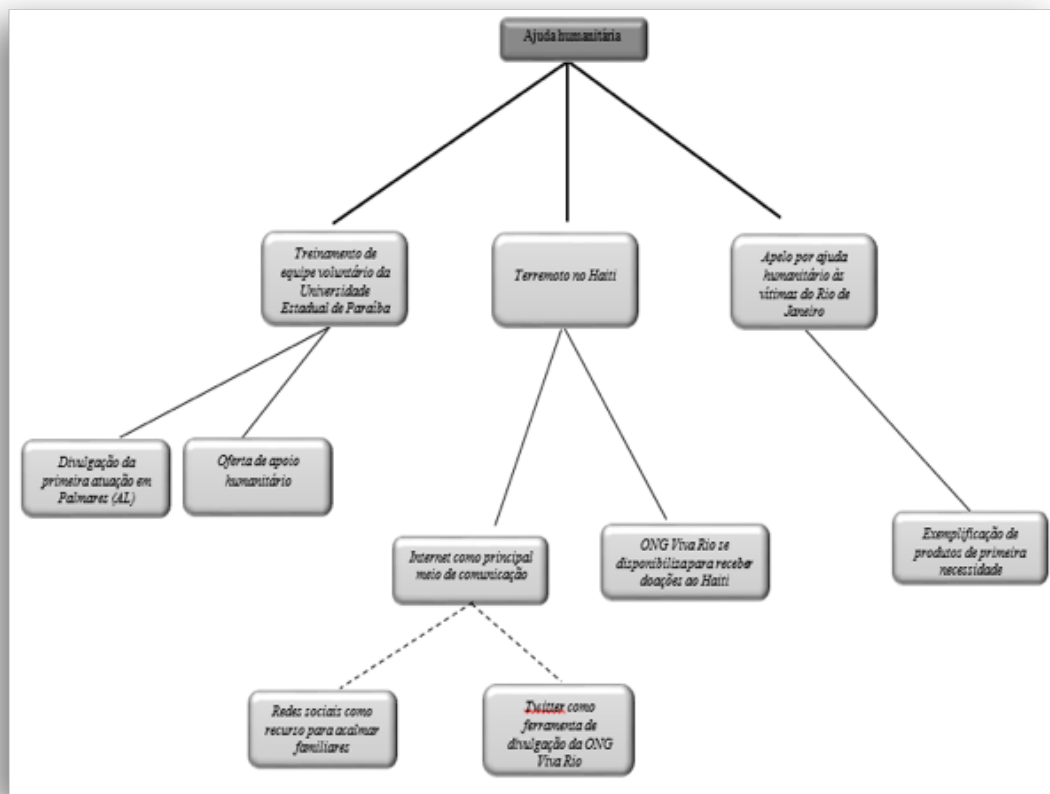


Figura 1: Quadro tópico- ENEM PPL 2010. Fonte: autora

O primeiro quadro tópico abarca dois subtópicos: *a divulgação da primeira atuação em Palmares (AL) e a oferta de apoio humanitário*. O segundo também apresenta dois subtópicos: *internet como principal meio de comunicação* -o qual envolve dois segmentos tópicos, a saber, **redes sociais como recurso para acalmar familiares e Twitter como ferramenta de divulgação da ONG Viva Rio** - e *ONG Viva Rio se disponibiliza para receber doações para o Haiti*. O terceiro é constituído por um subtópico: *exemplificação de produtos de primeira necessidade*.

Os quadros tópicos e subtópicos, assim como seus segmentos, não marcam uma linearidade no que tange o desenvolvimento dos tópicos. Isso apresenta uma problemática para o texto em questão que consiste em uma proposta de redação em um exame de larga escala. Ao não fornecer tópicos, subtópicos e segmentos tópicos que delineiem aspectos específicos e forneçam elementos para compreensão do supertópico, o autor social institucionalizado delimita um perfil de leitor-candidato que possui conhecimentos prévios sobre o tema.

Não é novidade as dificuldades encontradas para que haja uma Educação pública de qualidade, desde a infraestrutura nas escolas até recursos básicos que possibilitem a formação continuada do professor. Nos deparamos, ainda, com a necessidade básica para sobrevivência do estudante fora do ambiente escolar, como moradia adequada, higienização, alimentação. Além disso, há a condição socioeconômica também se torna um limitador das relações e experiências sociais.

No caso da proposta em questão, o público-alvo possui maiores restrições do contato com o mundo. Então, surgem alguns questionamentos: como uma proposta de redação, com estratégias de progressão tópica mais limitada, cumpre o papel social de ‘ser’ um recurso facilitador para o ingresso ao ensino superior? Qual é realmente o público-alvo dessa proposta? Como o texto evidencia o distanciamento dos autores sociais institucionalizados e os autores sociais alvo das propostas de redação? Como as propostas e textos produzidos revelam o (não) funcionamento das políticas educacionais brasileiras?

Na proposta de redação do ENEM PPL mais recente, de 2019, percebemos que algumas dessas inquietações são eventualmente contempladas, pois há maior contração e organicidade no desenvolvimento do supertópico, como é perceptível na representação gráfica a seguir:

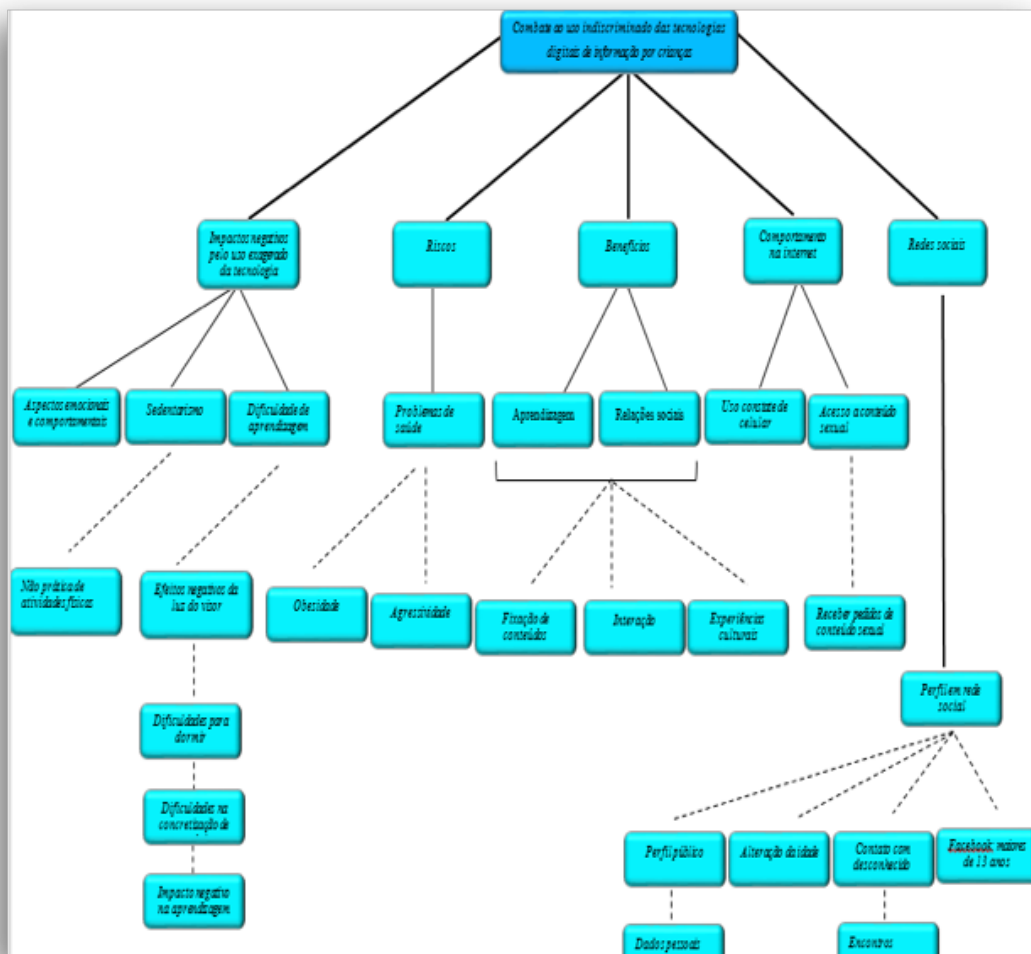


Figura 2: Quadro tópico- ENEM PPL 2019. Fonte: autora

No quadro tópico do ENEM- PPL 2019, há quatro tópicos: 1 - *Impactos negativos pelo uso exagerado da tecnologia*, acompanhados de três subtópicos: *Aspectos emocionais e comportamentais*; *Sedentarismo* – com o segmento tópico *Não prática de atividades físicas* -; *Dificuldade de aprendizagem* –com seguimentos que apresentam linearidade maior no desenvolvimento do subtópico: *Dificuldades para dormir*; *Dificuldades na concretização de memória e Impacto negativo na aprendizagem*. Nesse quadro tópico percebemos uma grande diferença ao enquadramento dado na construção do desenvolvimento tópico comparada à primeira aplicação do ENEM PPL, em 2010).

Essa mudança também é perceptível na frase temática que instaura o supertópico: **combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por crianças**, pois ela delimita, a partir de referentes, os tópicos essenciais a serem abordados. Essa delimitação é construída nos tópicos, subtópicos e em seus segmentos, possibilitando maiores informações para que seja possível a interpretação e compreensão do comando da proposta.

As relações semântico-discursivas são estabelecidas na progressão tópica, ou seja, há concernência na construção dos quadros tópicos presentes na proposta de redação,

como identificamos na ordem dispostas nos outros quadros tópicos: 2 - *riscos*, que abrange os *problemas de saúde* e os exemplifica como *obesidade e agressividade*; 3- o tópico *benefícios* apresenta subtópicos sobre a *aprendizagem* e as *relações sociais* e segmentos desses tópicos de forma convergente, pois mostram relação mútua entre eles por meio da *fixação de conteúdo, interação e experiências culturais*.

Vale destacar que os tópicos 4 - *comportamento na internet*, seguido de *uso constante do celular e acesso a conteúdo sexual* - este mais exemplificado ao abordar um segmento do subtópico sobre *receber pedidos de conteúdo sexual* -; e 5 - *redes sociais*, acompanhado do subetópico *redes sociais* e de segmentos do subtópicos *perfil público, alteração de idade, contato com desconhecido e facebook: maiores de 13 anos*, são construídos a partir de dados comprovados por pesquisas. Todos os gêneros textuais escolhidos para materializarem os textos de apoio na proposta de redação revelam autores sociais legitimados, o que permite um tom de credibilidade ao autor institucionalizado do Exame Nacional do Ensino Médio.

Para Hanks (2008, p. 134)

O texto (enquanto código ou artefato) é centrado na medida em que ele está fundado em um contexto social localmente definido, a cujas funções, enquanto fonte de informação, um autor ou um leitor recorre para completar a interpretação de um artefato textual (por si mesmo incompleto). O texto descentrado, isto é, o resíduo de uma forma convencional isolada de qualquer contexto interpretativo, não pode ter mais do que um significado potencial (caso um tal artefato possa, de fato, ser isolado de tudo). Ele carece do fechamento e da especificidade dos textos plenamente centrados.

É possível observar essa busca por maior centralidade do texto nas propostas de redação do ENEM ao passar dos anos. Nos dois exemplos apresentados, os quadros tópicos evidenciam o contexto social em relação ao supertópico; entretanto, ao pensar o contexto social de aplicação, identificamos que a centralidade na primeira aplicação requer mais de conhecimentos prévios de seus leitores, enquanto a mais recente fornece elementos suficientes para que seja possível a construção de um texto com desenvolvimento do supertópico de forma coerente.

Essa adaptação é importante, principalmente ao refletir sobre o leitor-autor social alvo dessas aplicações. O ENEM regular é uma forma de ingresso ao ensino superior mais utilizada por jovens da periferia, em que sua formação é no ensino público, que, como mencionado, passa por sucateamento. O ENEM PPL é destinado às pessoas privadas de liberdade, ou seja, há uma restrição em suas relações sociais, o que impacta no desenvolvimentos de competências nas práticas sociais. [FOUCAULT, 2000; MAINGUENEAU, 2008; 2013].

Visualizamos, portanto, maturidade nas orientações da aplicação mais recente do ENEM PPL, o que é necessário para que a função social de identificar qualitativamente o ensino na rede pública e facilitador de acesso ao ensino superior seja efetivo, além de fomentar discussões acerca da qualidade da educação pública. Adotamos, portanto, a noção de texto como lugar em que relações sociais são estabelecidas, pois a linguagem consiste em uma prática social.

a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo”. (KOCH, 2020, p. 64)

Nesse contexto, concebemos a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio como prática social constituída na inter-relação entre contextos e autores sociais, a qual se vale de estratégias textuais em dado processo comunicativo. Nas propostas de redação do ENEM, o autor social institucionalizado deve mobilizar elementos que conduzam o leitor a interpretar e compreender os comandos apresentados para a construção do supertópico proposto, para aproximar do perfil pressuposto de candidato crítico-reflexivo aos temas socialmente relevantes.

Considerações finais

Ao ocupar o espaço de maior exame, o ENEM passou a ser utilizado como corpus de pesquisa, principalmente no que tange o ensino das áreas do conhecimento na educação básica. Entretanto, grande parte das pesquisas sobre o ENEM abordam a leitura, os conhecimentos linguísticos na escrita, voltadas às questões da prova de Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Logo, é relevante estudos sobre as provas de redações solicitadas no exame, os quais devem apresentar olhares para a construção linguístico-discursiva com intuito de refletir sobre a linguagem e a sociedade. Nesse sentido, será possível compreender as competências requeridas por um autor social institucionalizado para que outros autores sociais se mostrem como cidadãos críticos-reflexivos.

Analisar propostas de redação, principalmente em um exame de larga escala, evidencia a importância do processo de elaboração do comando, assim como de textos de apoio como estratégia para orientar o leitor-autor. Dessa forma, a prova mostra as competências requeridas e que devem ser mobilizadas. Esses aspectos podem servir como ferramenta nas práticas pedagógicas em um processo de ensino-aprendizagem efetivo na produção de textos. É necessário considerar quem são os autores dessas produções: pessoas privadas de liberdade que podem utilizar do exame para ingressar no ensino superior.

Ao pensar na hipótese proposta, defendemos que uma proposta de redação não basta apresentar o tema a ser discutido, mas o comando deve ser organizado e centrado, assim como apresentar recursos necessários para reflexão e discussão coerente e coesa sobre o assunto em questão. É preciso que a própria proposta oriente o leitor sobre possíveis vertentes para elaboração de uma tese e de sua defesa consistente. Essa mobilização é de suma importância, principalmente em um exame que, de alguma forma, interfere nos currículos educacionais, nas práticas pedagógicas e no acesso ao ensino superior. Tendo em vista que a organização tópica requer identificar como as propostas de redação, como exemplificadas na construção dos quadros tópicos das edições de 2010 e 2019 do ENEM PPL, elaboram seus enunciados juntamente com os textos de apoio disponibilizados e os comandos dado ao leitor para a elaboração de seu próprio texto.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019: cartilha do participante**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. v. 1.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **O que Dizemos Hoje Sobre o Referente**. In.: Referenciação: Sobre Coisas Ditas e Não Ditas. Fortaleza: UFC, 2011.



HANKS, Willian F. **Texto e textualidade**. In Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 2008, pp. 118-168.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo, Contexto, 2014.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo, Contexto, 2020.

REZENDE, Renato Cabral. **Políticas públicas como tema de produção textual: uma análise bakhtiniana de cinco edições da prova de redação do ENEM**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 485-506, set./dez. 2018.

SILVEIRA, F. L. et al. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica**. Ver. Bras. Ensino Fis. Vol.37, no. 1 São Paulo, Março, 2015.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma culta escrita da língua portuguesa, sobre o tema **Ajuda Humanitária**, apresentando experiência ou proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Comitê de Ajuda Humanitária da UEPB treina voluntários para atuar junto às vítimas de Palmares
 Quinta, 01 de julho de 2010 16:19

Na manhã desta quinta-feira, cerca de 50 pessoas, entre alunos e professores da Universidade Estadual da Paraíba, participaram do 1º Treinamento de Equipe Multidisciplinar para Atuação em Situação de Emergência, oferecido pelo Comitê de Ajuda Humanitária, Social e da Saúde, criado recentemente pela Instituição.

A primeira atividade da equipe terá início já neste domingo, data em que viajarão para a cidade de Palmares (AL), onde permanecerão por uma semana, para oferecer apoio humanitário aos moradores daquela localidade, uma das tantas atingidas pelas chuvas e enchentes que assolaram os estados de Pernambuco e Alagoas nas últimas semanas.


Disponível em: <http://www.uepb.edu.br>. Acesso em: 23 ago. 2010 (adaptado).

TERREMOTO NO HAITI
Redes Sociais da Internet foram o principal meio de comunicação
 14/01/2010 00:01h

Durante todo o dia de ontem, a Internet foi o principal meio usado pelo Haiti para se comunicar com o mundo. Mensagens ao exterior foram encaminhadas por estrangeiros no país e por moradores locais. Apesar da instabilidade na rede – os sistemas de luz e telefone também estavam intermitentes –, os sites de relacionamento foram usados para acalmar familiares e clamar por auxílio internacional.

No Brasil, usuários do Twitter divulgavam a ação da ONG Viva Rio, que abriu uma conta para receber doações aos desabrigados no Haiti. (OT, com Agência Estado)

Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br>. Acesso em: 30 abr. 2010.



Disponível em: <http://gizmodoetavares.blogspot.com>. Acesso em: 23 ago. 2010.

INSTRUÇÕES:

- Seu texto tem de ser escrito à tinta, na folha própria.
- Desenvolva seu texto em prosa; não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, 30 linhas.
- O Rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.

Figura 3- Proposta de redação: ENEM PPL 2010. Fonte: Brasil, 2010

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atenda ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Os impactos negativos do exagero da tecnologia não ficam restritos aos aspectos comportamentais e emocionais. Há também a ameaça do sedentarismo. Uma pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) avaliou os hábitos de 21 voluntários com idade entre 8 e 12 anos e constatou que 14 deles não praticavam nenhuma atividade física. Na sala de aula a história também desanda. "A luz emitida pelo visor reduz a produção de melatonina, hormônio indutor do sono", observa uma das pesquisadoras responsáveis. Sem a substância, fica difícil adormecer e há maior risco de despertar na madrugada. "O sono de má qualidade interfere na concretização das memórias e do aprendizado do dia", aponta uma neuropediatra.

Disponível em: <https://saude.abril.com.br>. Acesso em: 3 de jun. 2019 (adaptado).

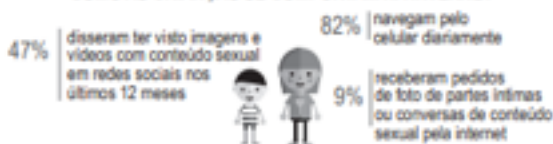
TEXTO II

Riscos e benefícios das novas tecnologias para crianças

Segundo a Academia Americana de Pediatria (AAP), há claras evidências de que as mídias digitais contribuem substancialmente para diferentes problemas de saúde, como a obesidade e comportamentos agressivos e/ou alienados. Por outro lado, a AAP reconhece os benefícios da tecnologia na aprendizagem e nos relacionamentos sociais, a partir da interatividade possibilitada pelos diferentes dispositivos de mídia digital.

As novas tecnologias de comunicação alteraram a forma de acesso e armazenamento da memória, pois, através de imagens, sons e movimentos apresentados nos dispositivos eletrônicos de comunicação é possível fixar conteúdos, armazenar sentimentos, aprendizagens e lembranças que não necessariamente foram vivenciadas presencialmente pelos espectadores. As mídias digitais propiciam experiências culturais através de interações diversificadas, permitindo às crianças apropriarem-se do conteúdo e da comunicação baseados em suas necessidades, motivações e interesse.

COMO AS CRIANÇAS SE COMPORTAM NA INTERNET



COMO AS CRIANÇAS SE COMPORTAM NAS REDES SOCIAIS



* O Facebook permite a inscrição apenas para maiores de 13 anos

Disponível em: <http://blog.smp.org.br>. Acesso em: 3 jun. 2019 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por crianças", apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Figura 4- Proposta de redação: ENEM PPL 2010. Fonte: Brasil, INEP, 2019

REPERCUSSÕES FREIREANAS NOS ESTADOS UNIDOS EM *ENSINANDO A TRANSGREDIR, DE BELL HOOKS*

HELENA BONITO COUTO PEREIRA¹
JUSSANE CRISTINE ORLANDELI PAVAN²

Introdução

O presente trabalho procura apresentar o primeiro livro da trilogia sobre educação de bell hooks, *Ensinando a transgredir: educação como prática para liberdade* (2013), em relação aos ensinamentos, teorias e pensamentos de Paulo Freire. Nosso objetivo é traçar um paralelo entre os dois estudiosos e compreender as contribuições presentes de Paulo Freire na obra da escritora estadunidense bell hooks. Dessa forma, tentaremos comprovar a repercussão e o alcance dos pensamentos de Freire mundo afora, demonstrando que a educação libertadora não serve somente para o contexto brasileiro, mas para outras realidades fora do espaço nacional. A metodologia utilizada para essa pesquisa é teórica e será feita a partir de trechos de textos tanto de bell hooks quanto de Paulo Freire, principalmente no capítulo específico sobre o pensador no livro da escritora. Essa metodologia pretende comprovar a expansão das teorias e pensamentos de Freire no Brasil até encontrar ressonância com os pensamentos e as obras de bell hooks.

Sobre bell hooks

Gloria Jean Watkins escolheu o pseudônimo de bell hooks. A mulher negra, feminista, ativista e pensadora escolheu esse nome por causa de sua bisavó materna, Bell Blair Hooks que, de acordo com a própria autora, era uma mulher de fala coerente e contundente que não costumava baixar a voz para ninguém.

bell hooks nasceu em 1952 em uma cidade racialmente segregada no Kentucky, EUA. Sua mãe, Rosa Bell Watkins, era empregada doméstica na casa de famílias brancas e seu pai, Veodis Watkins, era faxineiro. Junto dela havia mais cinco irmãos com quem dividia a casa e também as tarefas diárias. A menina cresceu, portanto, em uma família pobre e sem nenhuma perspectiva de ascensão social. Por isso, afirma que quando uma criança não entende o que é ser pobre, mulher ou negra, é porque não tem nada a contrapor à sua própria realidade.

¹ Helena Bonito Couto Pereira é doutora em Letras Modernas pela USP, com estágio pós-doutoral na Universidade da Califórnia em Riverside (USA). Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras da UPM e coordena o Grupo de Pesquisa *Literatura no contexto pós-moderno* (UPM-CNPq). Foi *visiting professor* na Università degli Studi di Perugia (Itália). Dentre mais de trinta obras publicadas, destaca a coleção *Ficção Brasileira no século XXI*, em cinco volumes (São Paulo, Editora Mackenzie).

² Jussane Cristine Orlandeli Pavan é mestra e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UPM e participante do Grupo de Pesquisa *Literatura no contexto pós-moderno*. Suas pesquisas têm como centro de interesse autobiografia e escrita feminina.

We live in the country. We children do not understand that that means we are among the poor. We do not understand that the outhouses behind many of the houses are still there because running water came here long after they had it in the city. We do not understand that our playmates who are eating laundry starch do so not because the white powder tastes so good but because they are sometimes without necessary food. We do not understand that we wash with the heavy, unsmelling, oddly shaped pieces of homemade lye soap because real soap costs money. We never think about where lye soap comes from. We only know we want to make our skin itch less - that we do not want our mouths to be washed out with it. (HOOKS, 1996, p. 4)³

Porém, bell adora a escola e frequenta um colégio que é somente para crianças negras, para onde vai todos os dias, andando com o seu pai. Lá aprende o que é uma educação focada na liberdade e na luta social, racial e feminista. Reconhece a importância das suas professoras negras que ensinam não somente os conteúdos, mas têm como objetivo “to nurturing intellect so that we could become scholars, thinkers, and cultural workers—black folks who used our ‘minds’.”⁴ (HOOKS 1994, p.2) Então é na escola que a menina tem a abertura para um mundo fora daquele em que vive. Como tem dificuldades de se integrar à própria família, que a acha uma menina estranha e com gostos diferentes do usual, ela mergulha no mundo dos livros, das escritoras e escritores e acaba escolhendo para si uma família de intelectuais que não fazem parte da sua época, mas fazem parte da sua vida íntima. Pessoas como Emily Dickinson, as irmãs Brontës, Elizabeth Barrett Browning, William Wordsworth, Virginia Woolf e muitos outros. Esse contato diário com a literatura fez com que se sentisse pertencente ao mundo diferente daquele em que vivia e também fez com que questionasse aquilo com que era obrigada a conviver, mas de que discordava. As professoras de sua escola fizeram um bom trabalho e garantiram que ela não só se relacionasse com realidades diferentes da sua, mas refletisse sobre a própria realidade e questionasse o que estava posto.

Attending school then was sheer joy. I loved being a student. I loved learning. School was the place of ecstasy—pleasure and danger. To be changed by ideas was pure pleasure. But to learn ideas that ran counter to values and beliefs learned at home was to place oneself at risk, to enter the danger zone. Home was the place where I was forced to conform to someone else’s image of who and what I should be. School was the place where I could forget that self and, through ideas, reinvent myself. (HOOKS, 1994, p. 3)⁵

Essas primeiras experiências positivas, libertadoras, que faziam parte da política da escola segregada, foram de enorme importância para a construção da ideia de

³ Nós vivemos no campo. Nós, crianças, não entendemos que isso significa que estamos entre os pobres. Nós não entendemos que o anexo atrás de muitas casas ainda está lá porque saneamento básico só chegou no campo muito depois de ter chegado na cidade. Nós não entendemos que nossos colegas que estão comendo amido para engomar roupa não fazem isso porque o pó branco é tão gostoso, mas porque, muitas vezes, eles estavam sem comida. Nós não entendemos que a gente se lava com o pesado, malcheiroso, de formato estranho sabonete de soda cáustica porque sabonete de verdade custa dinheiro. Nós nunca pensamos sobre a origem do sabão de soda cáustica. Nós só sabemos que queremos que nossa pele coce menos - que nós não queremos que nossa boca seja lavada com isso. (tradução nossa)

⁴ ... nutrir o nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural - negros que usavam a “cabeça”. (HOOKS, 2013, p. 10)

⁵ Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase - do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona do perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem é o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias. (HOOKS, 2013, p. 11)

educação como prática da liberdade. Ainda mais quando bell hooks percebeu que nem todas as escolas ensinavam da mesma maneira. Pouco tempo depois, a integração social fez com que ela começasse a frequentar uma escola racialmente integrada e sua experiência de escola como local de transformação e de alegria se contrapôs a essa experiência posterior: “Knowledge was suddenly about information only”.⁶ (HOOKS, 1994, p.3) As duas experiências escolares levaram posteriormente a pensadora e ativista, já adulta, a perceber na educação o poder ou a falta dele, dependendo do seu objetivo final. Na escola integrada, diferente da segregada, os alunos não eram incentivados a pensar, nem a se destacar. Ao contrário, eram obrigados a se resignar, obedecer e seguir aquilo que já estava pré-determinado. A luta por mudança tinha acabado, mas, na mente e corpo de bell hooks a experiência inicial de escola jamais seria esquecida.

A experiência na graduação e na pós-graduação continuou monótona e semelhante àquela aprendida na escola integrada. Nessa altura de sua formação, entrou em contato com Estudos da Mulher e, mesmo assim, sentia que não conseguia pertencer totalmente, já que essa área estava tomada por mulheres exclusivamente brancas e que não compreendiam o que é ser uma mulher negra e pobre do sul. Foi nessa época que ela começou a escrever o seu primeiro livro *Ain't I a Woman: black women and feminism*⁷ (2015), porém que só foi publicado muitos anos depois. A ideia de escrever um livro com teoria feminista negra foi para suprir a lacuna desse material acadêmico dentro da universidade. Os Estudos da Mulher estavam em ascensão, porém, nada se dizia acerca das mulheres negras e ela sentiu que, como mulher negra, precisava construir algo.

Mesmo assim, o período de formação universitária não foi fácil. Por um lado, o machismo dizia que ela não poderia ser pensadora, crítica, escritora e mulher, e, por outro lado, ela era incompreendida enquanto negra e ignorada a partir da sua realidade e origem. Além disso, era reforçada a ideia de que a universidade era local de prisão e de obediência. Parecia que ela aprendia somente que deveria obedecer à autoridade e, para ela, esse não poderia ser o verdadeiro objetivo da educação.

In graduate school the classroom became a place I hated, yet a place where I struggled to claim and maintain the right to be an independent thinker. The university and the classroom began to feel more like a prison, a place of punishment and confinement rather than a place of promise and possibility.⁸ (HOOKS, 1994, p. 4)

Quando bell hooks teve a primeira oportunidade de se tornar professora, ela sabia exatamente como não deveria ser, pois muitos exemplos em sua vida de estudante lhe mostraram como o processo educativo poderia ser enfadonho, desencorajador e autoritário. Ela desejava ser uma professora que promovesse a liberdade e, para isso, seria necessário que inovasse em um novo modelo de educação. Estava em busca de algo que lembrasse os seus tempos de escola segregada. Uma educação que fosse perigosa para a ordem estabelecida e que motivasse a transformação. E foi nessa busca que encontrou

⁶ De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. (HOOKS, 2013, p. 12)

⁷ *E eu não sou uma mulher? - mulheres negras e feminismo* (2019)

⁸ No curso de graduação, a sala de aula se tornou um objeto de ódio, mas era um lugar onde eu lutava para reinventar e conservar o direito de ser uma pensadora independente. A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais como uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade. (HOOKS, 2013, p. 13)

Paulo Freire e suas teorias acerca da educação como prática da liberdade.

When I discovered the work of the Brazilian thinker Paulo Freire, my first introduction to critical pedagogy, I found a mentor and a guide, someone who understood that learning could be liberatory. With his teachings and my growing understanding of the ways in which the education I had received in all-black Southern schools had been empowering, I began to develop a blueprint for my own pedagogical practice.⁹ (HOOKS, 1994, p. 6)

Sobre Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife em 19 de setembro de 1921. A família, de classe média e com cinco filhos, passou por dificuldades durante a depressão de 1929 e os dois irmãos mais velhos de Paulo deixaram os estudos para trabalhar, o que permitiu que ele terminasse de estudar. Porém, essa experiência marcante na pobreza determinou sua vida e sua perspectiva acerca da importância da escola e da educação.

Freire cursou a faculdade de direito em Recife, mas nunca atuou na área. Seguiu sempre como professor de português para o ensino básico. Em 1946 foi chamado para ser diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no estado de Pernambuco e foi nessa ocasião que começou a pensar em um modo de alfabetizar adultos pobres que não tinham condições de frequentar a escola. Surgiu então o Método Paulo Freire, que se consolidou anos depois, quando mais de 300 cortadores de cana foram alfabetizados em 45 dias. Esse sucesso na alfabetização de adultos fez com que Paulo Freire fosse chamado para participar do Plano Nacional de Alfabetização e auxiliasse na formação de professores para disseminar o Método Paulo Freire para todo o Brasil. Porém, o golpe militar de 1964 proibiu a aplicação do método, considerando-o subversivo, e Freire foi preso. Após o período de prisão, o pensador foi para a Bolívia e depois para o Chile onde trabalhou com o Movimento da Reforma Agrária da Democracia Cristã e também com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação.

Nesse período de exílio publicou o seu primeiro livro, com base na tese que defendeu em Recife e com a qual concorreu à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da mesma cidade. Esse primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*, tornou Paulo Freire um nome reconhecido mundialmente.

Foi palmilhando este contexto enorme que o Conselho Mundial me oferecia que me fui tornando um andarilho do óbvio. E foi andarilhando pelo mundo, foi andando pela África, foi andando pela Ásia, pela Austrália, Nova Zelândia, pelas ilhas do Pacífico Sul; foi andando a América Latina toda, o Caribe, a América do Norte, a Europa, foi caminhando por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu entendi melhor a mim mesmo. Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade. (FREIRE, 1985, p. 12)

⁹ Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para a minha prática pedagógica. (HOOKS, 2013, p. 15)

bell hooks e Paulo Freire

bell hooks dedica um capítulo do seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013) a Paulo Freire. Ela entendeu que seria necessário dedicar um capítulo inteiro a ele porque sentia que sua experiência na educação como menina negra e pobre do sul dos Estados Unidos se conectava, de alguma forma, com os trabalhadores da terra analfabetos citados por Freire. Essa conexão entre pessoas de contextos diferentes, mas em situações análogas em relação ao analfabetismo verificado na comunidade, fez com que hooks entendesse que a educação como prática da liberdade não precisaria ser necessariamente só para o Brasil, mas para qualquer comunidade em que a maioria dos adultos presentes não soubesse ler e escrever. A alfabetização, portanto, seria a primeira ferramenta para a libertação dessa população.

O capítulo 4 do livro de bell hooks, que tem como título o nome de pensador brasileiro, apresenta uma estratégia de entrevista inusitada. Nela a autora se divide em duas personas: a primeira é ela como pessoa física, Gloria Jean Watkins e a segunda é sua pessoa literária bell hooks.

This is a playful dialogue with myself, Gloria Watkins, talking with bell hooks, my writing voice. I wanted to speak about Paulo and his work in this way for it afforded me an intimacy— a familiarity—I do not find it possible to achieve in the essay. And here I have found a way to share the sweetness, the solidarity I talk about.¹⁰ (HOOKS, 1994, p. 45)

Ela recorre a essa manobra para poder, por meio de um artifício literário, entrevistar a si mesma, de modo a tornar visível sua aproximação com Paulo Freire, assim como também se volta para uma das obras que acha mais contundentes de Freire, e que é bastante citada no capítulo, intitulada *Por uma pedagogia da pergunta* (1985). Nela Freire conversa sobre educação, experiência de vida e exílio com Antonio Faundez, pensador chileno igualmente exilado de seu país e que se dedica ao estudo da filosofia, das artes e da educação.

bell hooks comenta em sua obra que tinha uma sede por algo que não sabia necessariamente o que era, mas que, quando começou a entrar em contato com a obra de Paulo Freire, encontrou a fonte para se saciar. Ele não dava todas as respostas necessárias, porém ele pensava de uma maneira que ela nunca tinha visto antes e conseguia formalizar isso por escrito em uma teoria e, principalmente, em uma prática que revolucionava a maneira de pensar a educação. bell hooks, portanto, procura unir aquilo que viveu em sua escola segregada com professoras determinadas a educar o sujeito como um todo para liberdade e criticidade no mundo com a prática de Paulo Freire, que explica na sua obra inicial, de maneira didática, como ensinar pessoas do campo pobres e analfabetas. Essa união de sua experiência de vida com a teoria voltada para a prática de Freire trouxe para hooks a consciência de onde estavam e para onde deveriam seguir.

¹⁰ Este é um diálogo lúdico em que eu, Glória Watkins, converso com bell hooks, minha voz de escritora. Quis falar sobre Paulo e sua obra deste jeito porque ele me proporciona uma intimidade - uma familiaridade - que não me parece possível alcançar na forma de ensaio. E aqui encontrei um modo de partilhar a doçura, a solidariedade sobre a qual falo (HOOKS, 2013, p. 65)

You know there are no history books that really tell the story of how difficult the politics of everyday life was for black people in the racially segregated south when so many folks did not read and were so often dependent on racist people to explain, to read, to write. And I was among a generation learning those skills, with an accessibility to education that was still new. The emphasis on education as necessary for liberation that black people made in slavery and then on into reconstruction informed our lives. And so Freire's emphasis on education as the practice of freedom made such immediate sense to me. Conscious of the need for literacy from girlhood, I took with me to the university memories of reading to folks, of writing for folks. I took with me memories of black teachers in the segregated school system who had been critical pedagogues providing us liberatory paradigms.¹¹ (HOOKS, 1994, p.51)

Possivelmente um dos aspectos mais importantes na obra de hooks, e que também tem embasamento na teoria freireana, é a questão do sujeito. Não se pode pensar em outro ser humano como objeto, capaz de ser manobrado ao sabor do vento. Assim como não se pode pensar como objeto, menor e passível de ser manobrado por tudo e todos. Somente a percepção de si como sujeito atuante e passível de se transformar e de transformar a realidade ao seu redor é que permite a esses sujeitos a busca de ferramentas para essa transformação. E a alfabetização, a educação e a criticidade talvez sejam as principais ferramentas para essa transformação.

Paulo was one of the thinkers whose work gave me a language. He made me think deeply about the construction of an identity in resistance. There was this one sentence of Freire's that became a revolutionary mantra for me: "We cannot enter the struggle as objects in order later to become subjects." Really, it is difficult to find words adequate to explain how this statement was like a locked door—and I struggled within myself to find the key—and that struggle engaged me in a process of critical thought that was transformative. This experience positioned Freire in my mind and heart as a challenging teacher whose work furthered my own struggle against the colonizing process—the colonizing mind-set. (HOOKS, 1994, p. 46)¹²

A questão da consciência de si como sujeito é algo que está plenamente presente em todas as obras de bell hooks. Ela acredita no poder da consciência de si. É exatamente por isso que sua obra se concentra em questões de gênero, raça e classe. Em sua condição de mulher negra e de origem pobre, ela tem consciência da sua experiência pessoal de vida e parte desse sujeito único para a transformação da sociedade que está ao seu redor. Nessa busca, bell hooks foi várias vezes questionada acerca dos conflitos entre essas diferentes forças e lutas que frequentemente se misturam e se confundem. Atualmente, já temos uma

¹¹ Sabe, não existem livros de história que realmente contem como é difícil a política da vida cotidiana para os negros dos Sul segregacionista, quando tantas pessoas não sabiam ler e frequentemente dependiam de gente racista para explicar, ler e escrever. Eu fiz parte de uma geração que aprendia essas habilidades, que tinha acesso à educação que ainda era novo. A ênfase na educação como necessária para a libertação, que os negros afirmavam na época da escravidão e depois durante a reconstrução, informava nossa vida. E por isso a ênfase de Freire na educação como prática da liberdade fez sentido imediatamente para mim. Consciente desde a infância da necessidade da alfabetização, levei comigo para a universidade a lembrança de ler para as pessoas. Levei comigo as lembranças de professoras negras do sistema escolar segregado que tinham sido pedagogas críticas e tinham nos proporcionado paradigmas libertadores. (HOOKS, 2013, p. 72)

¹² Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: "Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde." Realmente é difícil encontrar palavras adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada - e lutei comigo mesma para encontrar a chave - e essa luta me engajou num processo transformador de pensamento crítico. Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professora desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização - a mentalidade colonizadora. (HOOKS, 2013, p. 66)

teoria bem formalizada em relação à interseccionalidade, porém, mesmo assim, surgem questões como as que ela apresenta em seu livro sobre a liberdade proposta por Freire na alfabetização e na educação de pessoas pobres e analfabetas e a maneira como ele escreve em que não inclui ou não se preocupa necessariamente com a questão feminista.

Gloria Jean Watkins pergunta para bell hooks e procura reforçar sua explicação sobre como uma mulher tão preocupada com o feminismo pode utilizar como base ou como influência principal um homem branco que não se preocupava especificamente com as mulheres.

Ela procura explicar que cabem críticas construtivas na obra de Freire e que ela mesma em conversas diretas com o pensador comentou tais questões e que ele procurou repensar sobre a maneira como escreve. Porém, de maneira nenhuma, as críticas desvalorizam ou diminuem a importância da obra de Freire para bell hooks, em seu país ou em qualquer outra parte do mundo. hooks diz que é exatamente o pensamento feminista e de transformação que faz com que ela perceba que é importante levar em consideração aquilo que é válido e não absorver passivamente a visão de mundo que pode contaminar a escrita a partir da experiência de vida masculina. É necessário pegar os fios da transformação e acrescentar novos fios para dar sequência à revolução de pensamentos propostos que possam alterar a sociedade. Por isso mesmo, sempre aqueles que vêm depois (os discípulos) têm a responsabilidade de aprender com seus mestres e de acrescentar aquilo que não foi percebido antes. É nessa perspectiva que um deve superar o outro, sempre acrescentando novas reflexões, que se dirijam para uma transformação social concreta.

Deeply committed to feminist pedagogy, I find that, much like weaving a tapestry, I have taken threads of Paulo's work and woven it into that version of feminist pedagogy I believe my work as writer and teacher embodies. Again, I want to assert that it was the intersection of Paulo's thought and the lived pedagogy of the many black teachers of my girlhood (most of them women) who saw themselves as having a liberatory mission to educate us in a manner that would prepare us to effectively resist racism and white supremacy, that has had a profound impact on my thinking about the art and practice of teaching. (HOOKS, 1994, p. 52)¹³

Desse modo, mesmo Paulo Freire não tendo uma preocupação com a teoria ou luta feminista e ignorando, em grande parte das suas obras, uma linguagem que leve em conta as mulheres como agentes na transformação dentro da educação libertadora, a sua teoria e prática foram e são agentes transformadores dentro da sociedade. Essa transformação permite a escolarização, criticidade e liberdade de toda uma população. E é a partir dessa transformação e liberdade que é possível recolocar o feminismo como centro da questão e seguir para a luta contra o patriarcado e a favor da igualdade entre mulheres e homens.

É importante lembrar que Paulo Freire não ignora as questões do feminismo por um capricho. Ele foi um homem de seu tempo, um brasileiro perseguido pela ditadura,

¹³ Profundamente comprometida com a pedagogia feminista, peguei fios das obras de Paulo e tecei-os naquela versão da pedagogia feminista que acredito estar incorporada no meu trabalho de escritora e professora. Quero afirmar mais uma vez que foi a interseção do pensamento de Paulo com a pedagogia vivida dos muitos professores negros da minha meninice (mulheres em sua maioria) - que se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca - que teve profundo impacto sobre o meu pensamento a respeito da arte e da prática de ensinar. (HOOKS, 2013, p. 74)

banido, que continuou e expandiu a luta pela liberdade nos diferentes países em que viveu no exílio. O feminismo, por outro lado, conquistou enorme visibilidade na década de setenta, período em que o pensador brasileiro fazia parte da movimentação de intelectuais, políticos e da sociedade civil como um todo, pela anistia e pelo fim da ditadura. É compreensível que o anseio pela liberdade, em sintonia com toda a sua vivência e sua teoria, ocupasse integralmente sua atenção.

Educação como prática de liberdade:

When I first encountered Paulo Freire, I was eager to see if his style of teaching would embody the pedagogical practices he described so eloquently in his work. During the short time I studied with him, I was deeply moved by his presence, by the way in which his manner of teaching exemplified his pedagogical theory. (Not all students interested in Freire have had a similar experience.) My experience with him restored my faith in liberatory education. I had never wanted to surrender the conviction that one could teach without reinforcing existing systems of domination. I needed to know that professors did not have to be dictators in the classroom.¹⁴ (HOOKS, 1994, p.18)

bell hooks encontrou a teoria de Freire em um momento de ausência de perspectivas. A leitura dos livros e o estudo das propostas de Freire fizeram-na visualizar uma teoria possível e realizável na prática.

Essa realização e a explicação, dentro da própria obra acadêmica, sobre a aplicação da teoria na prática da alfabetização, levaram hooks a entrever a possibilidade de a teoria extrapolar as margens das folhas de papel e passar para a vida cotidiana das pessoas e, mais importante, para uma verdadeira transformação na sociedade. E era exatamente isso que estava procurando.

Paulo Freire descreve em suas obras a importância de criar uma teoria e uma prática de educação a partir do preceito de que o ser humano é um sujeito e não um objeto em seu processo de educação. Quando se pensa que o ser humano é sujeito de sua educação, não é possível manter sempre as mesmas aulas, ou os mesmos esquemas, ou ainda os mesmos exemplos, que teriam sido elaborados para seres humanos sem autonomia nem individualidade. Freire exemplifica essa ideia a partir da inutilidade das antigas cartilhas de alfabetização que possuíam exemplos iguais para sujeitos diferentes. Se o objetivo da educação é estar em função do sujeito que aprende, a utilização dos mesmos exemplos e da mesma cartilha para sujeitos diferentes é um procedimento inadequado. É necessário que o material utilizado para a alfabetização e para a educação dos sujeitos esteja à disposição deles e que nesse material possa ser reencontrada a sua realidade.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e

¹⁴ Quando conheci a obra de Paulo Freire, fiquei ansiosa para saber se seu estilo de ensino incorporava as práticas pedagógicas que ele descrevia com tanta eloquência em sua obra. No curto período em que estudei com ele, fui profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica. (Nem todos os estudantes de Freire tiveram a mesma experiência.) Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula. (HOOKS, 2013, p. 31)

o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1967, p.104)

Para além de um material adequado à realidade do sujeito aprendente, Paulo Freire também propõe uma educação capaz de suscitar o espírito crítico em relação ao momento histórico em que se situa. Um sujeito só pode ser livre se tiver consciência da realidade em que vive, no que tange aos componentes político, econômico, social e cultural.

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática. (FREIRE, 1967, p. 106)

Essa consciência política explicada por Freire não acontece sob decreto. A sociedade não funciona dessa forma. A educação libertadora é um processo que acontece aos poucos e, como sujeitos que são, conquistam a aprendizagem de acordo com suas demandas individuais. Por isso, o Método Paulo Freire é um método ativo que parte do pressuposto de que há dois sujeitos em diálogo e que ambos são sujeitos em um contexto político social e possuem demandas, locais de fala diferentes e objetivos semelhantes com a formação que está em curso.

Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo. E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”. Era o diálogo que opunhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrílico e não gera criticidade, exatamente porque é desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1967, p. 107)

O diálogo, que presume fala e escuta ativas de todas as partes, é portanto ferramenta primordial e central no Método Paulo Freire. No diálogo se admite a escuta e o acolhimento da realidade de quem fala. Assim como se abre espaço para que a pessoa

que está ouvindo também compartilhe sua realidade e demandas. O diálogo instaura a comunicação e a união entre as partes, que se tornam conscientes e críticas em busca de algo comum, de uma transformação social.

O diálogo, ferramenta primordial nesse Método, se opõe à educação que Freire define como bancária e que bell hooks vivenciou quando entrou em contato com a escola integrada. O objetivo da educação bancária é passar informações do professor para o estudante sem se dar conta da realidade dele. É como se fosse uma conta bancária em que se depositam informações sobre informações sem nenhuma criticidade ou sem nenhuma consideração acerca do contexto tanto do professor quanto do estudante em questão. Nesse tipo de educação não há liberdade, há aprisionamento. Há o certo do professor e o errado do estudante. E sempre haverá um espaço enorme entre os dois que impossibilita o diálogo.

Por ter vivido as duas experiências: primeiro uma educação libertadora na escola segregada somente para negros na primeira infância e posteriormente uma educação bancária e sem diálogo na escola integrada que bell hooks estava sendenta por uma teoria que não fosse somente uma colação de palavras bonitas dentro da academia. Quando se encontrou com a teoria e com a prática do Método Paulo Freire, sentiu-se saciada da sede que tinha da teoria colocada na prática, pois era uma educação como prática da liberdade que se unia à experiência única que havia experimentado na sua infância.

A partir da verificação de que existia um teórico brasileiro que se preocupava com a prática e com a transformação social, ela foi em busca da sua própria teoria e prática dentro da luta feminista. O que poderia escrever academicamente e que poderia ser colocado na realidade das mulheres, em especial das mulheres negras e pobres? bell hooks fez sua vida como filósofa, ativista, pensadora e escritora a partir desse paradigma: a ferramenta do diálogo em que é possível criar uma prática educativa e, por sua vez, uma teoria que explique a educação como prática para a liberdade.

I am grateful to the many women and men who dare to create theory from the location of pain and struggle, who courageously expose wounds to give us their experience to teach and guide, as a means to chart new theoretical journeys. Their work is liberatory. It not only enables us to remember and recover ourselves, it charges and challenges us to renew our commitment to an active, inclusive feminist struggle. We have still to collectively make feminist revolution. I am grateful that we are collectively searching as feminist thinkers/theorists for ways to make this movement happen. Our search leads us back to where it all began, to that moment when an individual woman Theory as Liberatory Practice 75 or child, who may have thought she was all alone, began a feminist uprising, began to name her practice, indeed began to formulate theory from lived experience. Let us imagine that this woman or child was suffering the pain of sexism and sexist oppression, that she wanted to make the hurt go away. I am grateful that I can be a witness, testifying that we can create a feminist theory, a feminist practice, a revolutionary feminist movement that can speak directly to the pain that is within folks, and offer them healing words, healing strategies, healing theory. There is no one among us who has not felt the pain of sexism and sexist oppression, the anguish that male domination can create in daily life, the profound and unrelenting misery and sorrow.¹⁵ (HOOKS, 1994, p. 74)

Considerações finais

A partir do trabalho apresentado, é possível verificar que bell hooks se inspira no trabalho e no Método Paulo Freire de educação para sua teoria e reflexão, não somente sobre a educação, mas sobre a busca de uma liberdade para a vida dos sujeitos. Tanto Paulo Freire quanto bell hooks buscam, a partir de suas obras, observar, criticar e refletir acerca da sociedade em que se formaram como pensadores, a partir de suas experiências de vida e de seus países de origem. Eles buscam transformar a realidade não somente em teoria, como também em vivência, e suas reflexões nos inspiram a prosseguir no caminho da educação para a prática da liberdade.

É possível perceber que tanto a teoria de Paulo Freire quanto a de bell hooks orientam-na direção de uma sociedade formada por sujeitos políticos que sabem onde estão e qual é o seu lugar, enquanto sujeitos, no contexto em que estão inseridos. A tão sonhada liberdade só é possível a partir de uma consciência política, com a defesa da democracia e o engajamento na luta em prol de uma sociedade menos discriminatória, injusta ou desigual.

¹⁵ Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador. Além de nos permitir lembrar de nós mesmos e nos recuperar, ele nos provoca e desafia a renovar nosso compromisso com uma luta feminista no plano coletivo. Sou grata porque, como pensadoras/teóricas feministas, estamos coletivamente em busca de meios para fazer esse movimento acontecer. Nossa busca nos leva de volta onde tudo começou, àquele momento em que uma mulher ou uma criança, que talvez se imaginasse completamente sozinha, começou uma revolta feminista, começou a dar nome a sua prática - começou, enfim, a formular uma teoria a partir da experiência vivida. Imaginemos que essa mulher, ou criança, estava sofrendo a dor do sexismo e da opressão sexista e queria que a dor fosse embora. Sou grata por poder ser uma testemunha, declarando que podemos criar uma teoria feminista, uma prática feminista, um movimento feminista revolucionário capaz de se dirigir diretamente à dor que está dentro das pessoas e oferecer-lhes palavras de cura, estratégias de cura, uma teoria de cura. Não há ninguém entre nós que não sentiu a dor do sexismo e da opressão sexista, a angústia que a dominação masculina pode criar na vida cotidiana, a infelicidade e o sofrimento profundos e inesgotáveis. (HOOKS, 2013, p. 103)

Referências

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.
- HOOKS, bell. **Ain't I a woman? - Black women and feminism**. Oxfordshire: Routledge, 2015.
- HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher? - mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, bell. **Teaching community: a pedagogy of hope**. Oxfordshire: Routledge, 2003.
- HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as a practice of freedom**. Oxfordshire: Routledge, 1994.

MARÇAL AQUINO E SUAS PERSONAGENS FEMININAS: FACES DA CONSTRUÇÃO DA MULHER FATAL

SÍLVIA DE PAULA BEZERRA (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE BARUERI - FIEB-SP)¹

Introdução

No cinema, no teatro, na música e na literatura mundial, há diversos exemplos de personagens femininas que, ao ousarem questionar os padrões que lhes foram impostos ou tentando adequar-se a eles, sacrificaram a sua felicidade e até a própria vida. Em grande parte da produção literária contemporânea, essas características se mantêm com mulheres retratadas por narradores do gênero masculino, e enfrentando punições e até a morte em razão de suas escolhas.

Nesse contexto, enquadra-se a obra do escritor e roteirista de cinema e televisão Marçal Aquino (1958-). Herdeiro da tradição do romance policial e com mais uma narrativa do gênero publicada no presente ano, o autor traz para as suas histórias as questões inerentes a esse formato, como o crime, a culpa e a punição. Entretanto, o seu estilo está mais próximo das narrativas conhecidas como *noir*, popularizadas nos Estados Unidos, nas décadas de 1930 e 1950, e, no Brasil, a partir dos anos 1980, em que a maioria das histórias não possuem um final apaziguador e apresentam, geralmente, a figura de uma ou mais personagens femininas que têm atuação central na trama e no destino das personagens masculinas, afirmando-se como mulheres fatais ou apenas como vítimas de uma sociedade patriarcal e injusta.

Nos casos mencionados, a mulher é compreendida como uma transgressora e/ou agente do mal e, por isso, quase sempre punida pela violência dos atos masculinos, ou pela violência simbólica reproduzida por um sistema de banalização dos códigos sociais. Examinando as diferenças entre o homem e a mulher na sociedade, Simone de Beauvoir (2009) afirma que a identidade de ambos não resulta do gênero ao qual pertencem, mas do contexto sociocultural em que vivem e das pressões sociais sob as quais esses corpos estão submetidos.

Na literatura, segundo Tânia Pellegrini, “A história da narrativa policial é um dado social e não apenas literário, comportando transplantações, transformações, adaptações e acomodações que acompanham seu desenvolvimento em diferentes países e culturas [...]” (2008, p.148). É com esta óptica que analisaremos as personagens femininas presentes nos textos de Aquino escolhidos para esta breve análise. Neles, o narrador é quase sempre do gênero masculino e posiciona-se em primeira pessoa, como um “narrador-protagonista”, na tipologia proposta por Norman Friedman (2002), e nos traz histórias nas quais a mulher jovem se relaciona com um homem mais velho; a esposa trai o marido ou é traída por ele; a mulher causa a violência ou é vítima dela; a mulher exerce a prostituição e, independentemente das razões, precisa lidar com o passado. Todas elas

¹ Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e professora de Língua Portuguesa e Literatura na Fundação Instituto de Educação de Barueri – SP há 19 anos; realiza projetos de leitura literária, turismo pedagógico e orientação profissional com alunos do Ensino Médio Técnico. E-mail: profasilvia.bezerra@gmail.com

representam as transformações e permanências de uma visão machista que sofreu alterações ao longo dos séculos na sociedade e na literatura, mas que ainda reverbera nas produções atuais.

As personagens femininas de Marçal Aquino

Regina

No conto “Visita”, um homem anônimo é o narrador em primeira pessoa que procura por uma mulher em bordéis de uma cidade no interior do Brasil. Uma conversa em flashback revela como ele ficou sabendo onde ela poderia estar. E depois que eles se encontram:

- Sabe, faz tantos anos que ninguém me chama de Regina que demorei para perceber que era comigo que você estava falando.
- Seu nome aqui é Paula?
- É. Mas já fui Lena, Mara, Lola, Sandra, Lúcia e uma porção de outros nomes
- ela sorriu pela primeira vez. – Como é que você me achou? (AQUINO, 1994, p.55).

Podemos notar, a partir do excerto, a questão da identidade das mulheres que trabalham em boates e casas noturnas, da relação entre nome verdadeiro *versus* o que se costuma chamar, no caso da prostituição, de “nome de guerra”, característica marcante em boa parte das narrativas de Aquino e dos romances policiais de modo geral, em que as personagens, sejam detetives ou criminosos, circulam por esses ambientes. Além disso, segundo o pesquisador Paulo de Medeiros e Albuquerque (1979), a menção à prostituição e à imagem da prostituta como uma das figuras suspeitas ou como a vítima de crimes é recorrente nos romances policiais *noir*, nos quais as mulheres passam a ter um perfil bem definido e tipificado: são inocentes e ingênuas ou extremamente espertas e maldosas, configurando o modelo da *femme fatale*. A mudança de nome e de local de trabalho faz parte do cotidiano das prostitutas porque, de acordo com a pesquisadora Margareth Rago:

Nômade, a prostituta não se fixa num único bordel, não se sedentariza numa única relação, muda constantemente de identidade. [...] Se o nomadismo é parte do negócio, arma de sedução e excitação do freguês em busca de novidade, é também abertura de território da própria prostituta, que se reinventa ininterruptamente (1991, p.198-199).

Logo, é possível perceber a curiosidade de Regina/Paula a respeito de como foi encontrada. A conversa avança e temos mais uma informação a seu respeito: “[...] olhei para ela e vi uma mancha avermelhada na sua mão esquerda, como se fosse uma queimadura feia. – O que foi isso na sua mão? Ela riu e disse que, naquele lugar, chamavam aquilo de marcas de guerra” (AQUINO, 1994, p. 55-56). A mulher não tem apenas um nome de guerra, mas uma cicatriz mostrando quão violenta e perigosa é sua vida. E, na sequência, descobrimos que o homem é o irmão caçula da moça, que traz notícias da morte da mãe deles e da vida dos demais familiares. Segundo nossa leitura, é a partir desse momento que o título do conto passa a ser entendido, ou seja, enquanto não sabemos que as personagens são irmãos, podemos imaginar que a “visita” seja apenas a de um homem que procura por uma determinada mulher em diversas boates, com um

suposto interesse sexual ou investigativo, por exemplo.

Entretanto, ao descobrirmos a informação do parentesco, notamos que o rapaz queria saber do paradeiro de sua única irmã, falar com ela e dar-lhe notícias de si e da família. Nesse momento, é revelado que Regina/Paula foi espancada pelo irmão mais velho, Zeca, sem que ninguém da família conseguisse interferir, quando ele a viu no carro com um rapaz, e que, por isso, ela saiu de casa oito anos antes desse encontro. Ao saber que Zeca vai se casar, ela comenta: “– Tenho pena dessa moça. Vai sofrer muito com aquele animal...” (AQUINO, 1994, p. 58). Percebemos que os traumas que Regina/Paula possui por conta da violência do irmão são muitos e incuráveis. No meio da conversa a respeito da vida que ela tem agora:

[...] uma mulher gorda abriu a porta do quarto, olhou para mim de um jeito esquisito e quis saber o que estava acontecendo ali. Quando a mulher soube quem eu era, perguntou para Regina se por acaso ela estava pensando que aquilo era clube social, para receber a família. E falou também que não queria saber desse negócio de deixar freguês esperando [...]. Depois, saiu e bateu a porta do quarto (AQUINO, 1994, p. 59).

A última coisa que Regina faz é presentear o narrador com uma fotografia, em que ela aparece ao lado da mãe em primeiro plano e ele ao fundo, meio desfocado, brincando com um cachorro. Apenas nesse momento os dois se abraçam, ela lhe dá um beijo no rosto e, ao sair, ele comenta: “Aquela foi a última vez que vi minha irmã. Naquele momento, a caminho de casa, eu tinha certeza de que não voltaria mais àquele lugar” (AQUINO, 1994, p.60). Ao analisar esta despedida, Fábio Marques Mendes (2015) pontua que o fato de o rapaz estar desfocado na imagem mostra seu afastamento das duas mulheres. Da mãe, por conta de seu falecimento, e da irmã, porque ela é [...] a mulher que invadiu o espaço público, encarando as regras das ruas, deixando-se ferir pelas marcas da guerra, enfrentando as imposições masculinas (do pai e do irmão), mas se submetendo à cafetina e aos amantes [...] (2015, Posição 1770).

Portanto, a violência presente no esfacelamento da família, estudada pelo pesquisador, dialoga com o que analisamos a respeito da personagem feminina. Regina buscou a distância dos familiares e a liberdade por meio da prostituição, mas não atingiu completamente o seu intuito. Entretanto, em nenhum momento da narrativa demonstra estar infeliz com a vida que tem, isto é, ainda que com problemas a enfrentar, é assim que ela prefere seguir em frente.

A mulher

Em “Sete epitáfios para uma dama branca (que, descalça, media 1,65m e, nua, pesava 54 quilos)”, quem nos conta a história é novamente um narrador em primeira pessoa, engenheiro na obra de uma usina hidrelétrica na região Norte, que teve um caso com a esposa de um dos responsáveis locais pela construção. No título da narrativa, além das informações a respeito do peso e da altura, sabemos que a mulher tem a pele clara e que “epitáfios”, por serem inscrições tumulares, podem sugerir que ela morreu ou que o narrador estivesse pensando em maneiras de homenageá-la, caso ela morresse.

Todas as personagens principais são anônimas, identificadas por profissão ou papel social: político, figurão, encarregado, engenheiro, mulher. Sabemos apenas os nomes

dos biólogos que estão fazendo o estudo dos impactos ambientais da usina que vai ser construída, pano de fundo de toda a ação, e o do homem-cobra, figura exótica que habita a região e que o engenheiro visita acompanhado de um casal. Ao longo da leitura, percebemos que “Os sete epitáfios” seriam recortes de momentos que o narrador e a mulher viveram, alguns enquanto estavam juntos, outros, após o fim do relacionamento. O primeiro, chamado “1. Mãos”, mostra uma conversa entre eles:

“Você tem mãos bonitas”, ela disse.
“São grandes”, eu falei.
“Mas são bonitas.”
Olhei para minhas mãos [...] e para ela – pele e olhos claros, cabelo curto de menino – antes de dizer: “Tem um monte de coisas em você que cabem na minha mão”.
“Por que você não experimenta?” (AQUINO, 1999, p. 19)

Podemos apreender que há um clima de sedução envolvendo as duas personagens e que esta cena seria o começo da relação entre elas. A segunda cena, “2. Índios”, descreve o dia em que visitam uma aldeia indígena e ela toma banho em um rio, enquanto é fotografada por ele, o que denota que seria o meio do relacionamento:

Era a primeira vez que eu a via nua em um lugar que não fosse um dos quartos mal iluminados do hotel ordinário da cidade. [...] Quando saiu da água, ela recolheu o vestido e usou-o para enxugar o rosto. Aquele era um momento que não podia ser deixado só por conta da memória, e eu a fotografei [...] “O sol está forte”, eu disse. “Quero ver como é que você vai explicar se aparecer em casa bronzeada.” “Não se preocupe, ele não vai perceber”, ela disse, séria[...]” (AQUINO, 1999, p.22-23).

Ainda que esteja vivenciando algo que julgue digno de eternizar por meio da fotografia, o engenheiro preocupa-se com a possível desconfiança do marido, atitude típica das pessoas envolvidas em relacionamentos adúlteros. De acordo com a nossa leitura, o terceiro episódio, chamado “3. Hotel”, representa o fim do envolvimento entre as personagens:

“Escuta; por que a gente não vai embora daqui?”
[...] “Não daria certo. A gente não ia conseguir ficar muito tempo junto.”
“Do que você tem medo?” Eu pensei em outro tempo, em outro lugar e, sobretudo, em outra mulher. “Não é medo, não. Eu acho que não daria certo, só isso. Eu me conheço.” [...]
“Eu estou cansada de fazer tudo escondido, de esperar que ele viaje pra vir sempre a este hotel vagabundo. Estou com o saco cheio disso.”
[...] “Eu quero ir embora daqui, porra. Esta merda de lugar está me deixando doente.” (AQUINO, 1999, p. 25-26)

A vontade de tomar uma atitude para mudar a situação incômoda é da mulher. Entretanto, não encontra apoio do parceiro, que, embora não admita, tem medo, o que nos permite duas interpretações: já ter vivido com uma mulher antes e sofrido muito ou também ter se recusado a viver com alguém, como está fazendo agora. De qualquer maneira, ele nega apoio ao que sua parceira sugere. Ela vai embora e tenta o suicídio ao sair do hotel. No quarto episódio, chamado “4. Casais”, ele tenta seguir sua rotina distante dela e agradece por ter que atender aos biólogos que acabaram de chegar. Porém, quando sai para um jantar, acompanhado dos novos colegas:

[...] eu estava entretido numa conversa com Olga quando ela e o marido entraram e ocuparam uma mesa a pouca distância da nossa. [...] Notei que ela usava uma blusa de mangas cumpridas, talvez para ocultar as marcas nos pulsos.

[...] Ao passar pela mesa em que ela e o marido estavam, encarei-a. E ganhei uma olhada neutra, de relance, que não durou mais do que dois segundos (AQUINO, 1999, p. 28-29).

Os casais do título da cena se encontram e entendemos exatamente o que houve para que o relacionamento do engenheiro e da mulher terminasse. Todavia, ele sente ciúmes por ela estar ao lado do marido; bebe muito, tenta beijar Olga e, diante da recusa da moça e da confusão em que estava o seu pensamento, volta ao restaurante:

Permaneci por algum tempo no estacionamento às escuras, o motor do jipe funcionando, sem saber o que fazer para matar o bicho que estava me mordendo por dentro.

[...] Numa das boates em que entrei, uma loira com quem eu já havia deitado outras vezes me viu e me convidou para um drinque. Eu disse a ela que não aguentava mais beber naquela noite e então fomos direto para um dos quartos. Lembro que desabei na cama logo que entramos no quarto. Lembro que a loira tirou suas roupas e depois as minhas. [...] e é só. Apaguei. (AQUINO, 1999, p. 30)

A busca por sexo e bebida para esquecer os problemas foi a solução encontrada pelo engenheiro, e é um recurso recorrente das personagens masculinas de Marçal Aquino, confirmando um dos aspectos observados por Fábio Marques Mendes (2015), segundo o qual, no contexto social agressivo, diante de problemas diversos e de variadas formas de violência e frustração de desejos, as personagens do escritor não possuem muitas opções, a não ser “[...] obedecer aos constantes impulsos sexuais a fim de atenuar momentaneamente os impulsos de morte que são revelados nas crises interiores (2015, posição 2751).

Podemos apreender que, além de todas as possibilidades de violência presentes nas narrativas, as questões relativas aos envolvimento amorosos e sexuais terão sempre uma presença marcante e contribuirão para a construção das personagens femininas. O quinto momento do conto se chama “Epitáfio V”, e é todo construído com frases negativas a respeito de tudo o que o narrador não sabia a respeito da mulher. Ele parece só ter percebido o quanto perdeu ao não aprofundar sua relação com a mulher para algo além do sexo, ao ser abandonado por ela: “No entanto, eu sabia sua altura. Porque ela precisava ficar na ponta dos pés toda vez que nos beijávamos. E sabia seu peso: ela me falou um dia, na cama, quando quis ficar por cima” (AQUINO, 1999, p.32). Os únicos pormenores que ele sabia a respeito da amante estão relacionados a momentos em que estavam na cama, a ponto de se tornarem tão importantes que foram citados no título do conto, isto é, tudo o que o narrador não sabia fez com que valorizasse o quase nada que restou depois do fim do envolvimento.

O sexto episódio tem como título “6. O encarregado”, e o narrador vai ser transferido para outra obra, em Tucuruí, no Pará. Entretanto, o mais importante são as revelações do encarregado a respeito da desconfiança do chefe acerca da esposa e a alusão ao comportamento dela: “Tem mais uma coisa: ouvi dizer que essa mulher já aprontou antes. Parece que o sujeito trouxe ela pra cá pra poder ficar de olho nela. Mas mesmo assim ela não sossegou” (AQUINO, 1999, p. 33).

Estar em um lugar distante de tudo e que a deixava doente parece ter sido uma espécie de punição, evidenciada pela fala do encarregado, utilizando os verbos “aprontar” e “sossegou”, além da expressão “ficar de olho”, isto é, vigiar, estar atento. Constatamos que há uma esposa insatisfeita com o casamento e que, por viver outro relacionamento, enfrenta o preconceito. De acordo com o que assevera Simone de Beauvoir (2009), as esposas e as cortesãs são, em sua maioria, sexual e sentimentalmente frustradas, porque não podem usufruir da mesma liberdade que os homens. Por isso, precisam escolher entre a resignação ou a luta. De acordo com a estudiosa:

Uma mulher que despende energias, que tem responsabilidades, que conhece a dureza da luta contra as resistências do mundo, tem necessidade – como o homem – não só de satisfazer os seus desejos físicos como ainda de conhecer o relaxamento e a diversão que oferecem aventuras sexuais felizes. Ora, há ainda meios em que essa liberdade não lhe é concretamente reconhecida; arrisca-se, usando-a, a comprometer a sua reputação, a sua carreira; no mínimo, exigem dela uma hipocrisia que lhe pesa (BEAUVOIR, 2009, p.510).

A esposa do responsável da obra arrisca-se em busca do direito ao amor e ao prazer, enfrentando, a seu modo, as consequências. Não tendo conseguido convencer o engenheiro a ir embora, nem mesmo após tentar o suicídio, ela tenta adequar-se novamente à sua vida ao lado do marido e à rotina daquela cidade pequena e distante. Do mesmo modo, o medo que impediu o engenheiro de assumir a relação e permanecer ao lado da mulher revela que ele representa o típico personagem masculino das narrativas policiais. Nas palavras da escritora e jornalista Sonia Coutinho:

Os *thrillers noirs* refletem o medo imenso que os homens sentiam das mulheres fortes, capazes de desviá-los do seu curso, levando-os para uma vida de crimes, ou então perturbando de tal forma seu equilíbrio emocional que eles ficam paralisados (1994, p.52).

O título do último epitáfio é “7. O homem-cobra”. O engenheiro já está em Tucuruí e leva um casal para conhecer Juvenal, famoso por ter quase cem anos e aparência de um jovem, além de criar serpentes e alimentar-se delas. Em uma conversa informal, o narrador ouve algo a respeito de um acidente de carro, mas não dá atenção. E os dias seguem. As obras da nova usina estavam demorando a começar e ele matava o tempo comendo, jogando baralho, indo caçar ou pescar. E o que talvez mais o entristecesse era o fato de gastar todos os seus dias “pensando numa mulher que estava a uma porrada de quilômetros. Eu achava que a nossa história ainda não tinha terminado” (AQUINO, 1999, p. 37). E isso parece se repetir, até que o engenheiro recebe um jornal com a notícia da morte da mulher naquele acidente:

Recortei uma das fotos que ilustravam a notícia: ela estava com os cabelos compridos e com uma expressão formal. [...] Guardei-a num envelope, junto com as imagens que eu havia registrado à beira do igarapé. Era bom rever seu corpo branco, molhado [...]

Eu não acredito em Deus, mas, se acreditasse, teria pedido para passar por aquelas coisas outra vez, para ter uma segunda chance com aquela mulher. Embora, no fundo, eu desconfie que acabaria fazendo a mesma merda que fiz (AQUINO, 1999, p.38).

É mesmo o fim da história de ambos, potencializado pelo modo doentio por meio do qual o homem lida com as imagens e lembranças que lhe restaram, confirmando a explanação de Fábio Marques Mendes: “Os narradores de Aquino são traumatizados, neuróticos, possuindo memórias machucadas” (2015, posição 2736). Algum tempo depois, ele vê pela televisão a inauguração da usina na qual trabalhou e conheceu a mulher, e, sem conseguir acalmar seus sentimentos, finalmente aceita o convite dos colegas para sair e se divertir. Eles vão a um dos bordéis da cidade, ele escolhe uma das garotas e: “Quando entramos no quarto e começamos a tirar a roupa, ela perguntou se tinha alguma coisa especial que eu gostaria que ela fizesse. Eu disse: tem, sim, quero que você me faça esquecer uma mulher” (AQUINO, 1999, p.38). Sem mais nenhuma chance de reviver sua história de amor, a saída que ele encontra é usar o sexo pago como um meio de tentar esquecer o que viveu e o que deixou de viver por conta de sua covardia, ao deixar que a mulher enfrentasse sozinha as consequências nefastas do envolvimento entre eles.

A garota

No conto “Homens mortos”, mais uma vez há um narrador anônimo, em primeira pessoa e do sexo masculino. As demais personagens também não são nomeadas e há uma jovem com a qual ele se envolve. Da vida dela, sabemos apenas que seu pai bebia e jogava muito, a ponto de ter apostado a virgindade da filha na mesa de carteadado: “[...] perdeu. Perdeu duas vezes: ela nem era mais virgem” (AQUINO, 2001, p. 29). Em seguida, percebemos que o narrador e a garota estão em trânsito, a caminho de algum lugar. Há a menção a um posto de gasolina, a uma loja de conveniência e ao carro no qual estão: “Terminamos o café e saímos em direção aos caixas. A garota caminhava à minha frente, andando de um jeito que valeria a pena cobrar ingresso de quem estava olhando” (AQUINO, 2001, p.29). Podemos afirmar que a mulher, além de jovem, é bonita, capaz de chamar a atenção por onde passa, e isso faz com que o protagonista se sinta vaidoso ao seu lado.

O narrador menciona que quando era mais novo possuía um caderno ao qual deu o nome de “O espetáculo do mundo” (AQUINO, 2001, p. 29), em que registrava aquilo que o encantava ou assustava. De acordo com ele, “A garota – e o modo como andava – teria lugar nas duas listas” (idem, p.30). Novamente, há elementos que descrevem a mulher fatal, aquela capaz de atrair e afastar ao mesmo tempo, graças à dualidade entre sedução e perigo, crime e punição e tantas outras dualidades inerentes ao feminino e ao retrato das mulheres nas narrativas policiais como um todo. Quando estão chegando ao carro, um homem olha primeiro para a jovem e depois para o narrador: “E seus lábios se moveram, formando claramente um “puta que pariu”. Eu ri. Estava acostumado a esse tipo de coisa” (AQUINO, 2001, p.30). A que ele estaria acostumado? Talvez ao fato de estar acompanhado por uma mulher bem mais nova e que atraía todos os olhares.

Ao seguirem a estrada, eles presenciam um acidente que havia acontecido há pouco tempo, e ela pede para que ele pare por um instante. A garota chega perto do carro, tira lápis e papel da bolsa e anota os dados da placa. E, em seguida, como o cadáver ainda estava no local, ela encosta a mão em sua frente e só se afasta quando um policial solicita. Ele, embora fique sem entender, não pergunta nada. Desse modo, compreendemos por

que ela contou a história do pai apostador e suas consequências com certa naturalidade e, novamente, fez algo inesperado e estranho. Além disso, parecia, ao olhar o companheiro, estar “à espera de alguma pergunta sobre esquisitices” (AQUINO, 2001, p. 30). Ela não é uma garota como as demais e isso a torna ainda mais atraente aos olhos do narrador.

Quando a garota troca a blusa de frio por uma camiseta e deixa aparecer um sutiã vermelho, ele comenta: “Lamentei ter perdido o caderno em que anotava as coisas do “espetáculo do mundo” (AQUINO, 2001, p.31). Os dois chegam a uma cidade pequena e vão direto ao hospital; na porta, ficam sabendo que o pai dela havia acabado de falecer: “[...] conheci a irmã mais velha da garota e o cunhado. [...] A garota me apresentou como “um amigo”. Os dois fingiram acreditar, mas me olharam com jeito de quem sabia que éramos bem mais que amigos” (AQUINO, 2001, p.32).

A partir desse excerto, temos a confirmação do envolvimento dos dois e o narrador observa atentamente as irmãs, filhas de mães diferentes, enquanto elas estão conversando a respeito do pai: “[...] Difícil imaginar duas criaturas mais diferentes [...] Ambas eram infelizes, cada uma à sua maneira. Tinham em comum apenas o tom do cabelo. E o pai” (AQUINO, 2001, p.33). O comentário do narrador nos remete à abertura da obra *Anna Kariênina*, publicada em 1877 por Liev Tolstoi: “Todas as famílias felizes se parecem, cada família infeliz é infeliz à sua maneira.” As duas irmãs viveram infâncias e adolescências traumáticas, o que pode ter refletido na vida que levam no presente e que o narrador, experiente, percebe com clareza. Depois de recusarem o convite da irmã e do cunhado para almoçar e avisar que não ficarão para o enterro no dia seguinte, eles se despedem e: “A irmã me abraçou e recomendou que eu cuidasse bem da garota – a irmã não a conhecia mesmo” (AQUINO, 2001, p.35). E nós, leitores, também não.

De volta ao carro, eles passam por uma confeitaria e ela pede para que ele pare: “Eu sabia que ela era louca por doces” (AQUINO, 2001, p.35). Entretanto, a garota olha todos os doces e sorvetes, pergunta detalhes à balconista e sai sem comprar nenhum. Ela explica que havia feito aquilo para testar seu controle e sua capacidade de, num momento difícil, estar no domínio de suas vontades: “[...] Eu falei que nunca resistia às minhas vontades. E o fato de estar com ela comprovava isso. Ela forçou um sorriso. Mas estava triste. Linda e triste. [...] Era nosso 179º dia juntos. Um recorde, para ambos os lados” (AQUINO, 2001, p.35-36). Continuamos sem conhecer a garota, temos apenas informações a respeito do relacionamento dos dois e que eles, à sua maneira, se completam. Ela comenta que, se entrasse em contato com a mãe para avisar da morte do ex-marido, teria um problema: a mãe tivera tantos homens que talvez ficasse em dúvida de qual deles havia morrido. [...] A garota fora criada pelo pai. “E dizia que a lembrança mais marcante de sua infância era o pai vasculhando a casa, na hora do café da manhã, atrás de sua garrafa de vodka” (AQUINO, 2001, p.36).

Assim como no conto “Visita”, há mais uma mulher que viveu em um lar desfeito, em que a figura da mãe era oprimida e impotente. Uma jovem que sofreu com a violência e as imposições de uma figura masculina, neste caso, o pai, e, naquele, o irmão mais velho. Segundo afirma Fábio Marques Mendes (2015), a desagregação familiar é um tema recorrente nas narrativas de Marçal Aquino, apontando muito mais para uma violência simbólica do que física e, por isso mesmo, busca representar por meio do esfacelamento

dos laços morais, éticos e afetivos uma amostra da destruição da justiça e da ética na sociedade como um todo.

Por isso, a vida dessa garota sem nome, de quem sabemos ao mesmo tempo tão pouco e tantas coisas, pode justificar a sua postura rebelde, perigosa e tão sedutora. Uma mulher fatal construída pelas tristezas e pelo abandono sofrido, que não lamenta por não ter conseguido chegar a tempo de ver o pai vivo, e acha que foi melhor assim, porque “o pai morrerá sem saber que havia sido perdoado” (AQUINO, 2001, p.36). Essa garota agora tenta ser feliz ao lado de um homem mais velho e tão misterioso quanto ela, o que se confirma no trecho final da narrativa: “[...] Aleluia, eu disse e olhei para a garota. Ela sorriu. Aleluia, eu repeti. Como se fosse possível a gente se livrar das nossas grandes dores (AQUINO, 2001, p.37).

E assim, depreendemos que os homens mortos a quem o título do conto faz referência podem ser o pai da garota, o acidentado no acostamento da rodovia, cadáveres literalmente, e este com quem ela está no momento, cuja morte, simbólica, seria a de suas aspirações para além de continuar ao lado dela e, quem sabe, descobrir seus demais segredos. De acordo com Tânia Pellegrini: “Aquino é um escritor habilidoso na criação de títulos para suas narrativas, na maior parte articulados com muita originalidade. Desse modo, de imediato, coloca o leitor em expectativa, pronto a mergulhar no que tem a contar” (2018, p.234).

Odete/Idalina

Em “*Recuerdos da Babilônia*”, encontramos o único narrador em terceira pessoa desta seleção. Ele nos conta a história de Neto, migrante nordestino, vindo de Venda de Lurdes, no Piauí, para o alojamento de uma obra, em um lugar chamado Babilônia, que tanto pode ser uma referência à cidade da antiguidade, mencionada inclusive na *Bíblia*, quanto a um lugar construído sem planejamento, ou em sentido figurado, a um espaço caótico: “Ele odiava a cidade. Detestava os carros, o barulho, o ar sujo. As gentes [...] Neto não via a hora de cair fora da Babilônia. [...] Não ia passar a vida num alojamento [...]” (AQUINO, 2003, p.205).

Ao descobirmos que o sonho de Neto é voltar à sua terra natal depois de ganhar algum dinheiro, podemos aprofundar que o significado da Babilônia no título do conto é, além do nome do lugar onde vive, a descrição dos males que a cidade traz para ele. Por sua vez, a palavra *recuerdos* vem da língua espanhola, e significa lembranças, memórias, e o sentido do título do conto irá se completar em seu desfecho. Enquanto isso, a narrativa prossegue, Neto segue trabalhando e economizando, enquanto sonha com sua terra natal e com Rita: “[...] talvez a criatura mais graciosa produzida pelo lugarejo. [...] Rita nunca dera a menor bola para nenhum pé-rapado. Quando voltasse, seria diferente, Neto achava [...]” (AQUINO, 2003, p. 205-206).

Por isso, todas as noites de sábado, enquanto seus colegas vão se divertir “numa boate-puteiro que existia perto da obra” (AQUINO, 2003, p.206), Neto permanece no alojamento, para evitar gastos e, assim, dá motivos para as brincadeiras dos demais. Um dia, chegam funcionários novos para fazer as instalações elétricas da obra e, dentre eles, Cícero, que vem da mesma cidade que o rapaz. O recém-chegado sabia muito mais

do que aconteceu até então no vilarejo e conta a ele que Rita engravidou de um homem casado, e agora vivia com os pais e a criança: “Neto não soube como reagir. O que sentiu devia ter um nome, mas ele desconhecia. Um tipo de dor” (AQUINO, 2003, p.206).

A decepção que Neto sente revela, dentre outros aspectos, questões presentes no comportamento que a sociedade espera das mulheres com relação ao casamento e à gravidez, ainda mais em uma cidade do interior. Ao saber que a mulher dos seus sonhos vai ser mãe solteira, é o preconceito que faz com que o rapaz nem pense em tentar descobrir outra versão da história. O sentimento que ele possuía não vai ser capaz de superar um acontecimento que todos já condenaram.

No sábado seguinte, Neto, ainda contrariado, aceita sair para beber com Cícero; comenta do seu plano de voltar e o colega acha um absurdo. Neto não gosta do bar, acha a cerveja quente, amarga e lamenta silenciosamente o dinheiro que está gastando. Mas a conversa continua, e ao saber que Neto nunca tinha estado no bordel, Cícero comenta: “Homem não pode ficar muito tempo sem mulher. Interfere no juízo” (AQUINO, 2003, p.208), isto é, o sexo é uma espécie de remédio, algo necessário para que a mente masculina se mantenha sadia, equilibrada. Neto acaba deixando-se levar pela conversa do colega e eles entram no lugar:

Elas tinham nomes como Graça, Luma, Suzete, Marilin, Odete. Juravam que nenhum era de guerra. Com exceção de uma mulata, Marilin, todas eram brancas. Pálidas. Usavam roupas decotadas, curtas, pintura no rosto e muito perfume. [...] Nenhuma era bonita. E todas pesavam mais do que deviam. Mas estavam ali para ser desejadas.

À noite, com menos luz, Neto imaginou, talvez fiquem diferentes. [...] (AQUINO, 2003, p.209).

No excerto acima, há uma das muitas descrições de uma casa de prostituição e das mulheres que trabalham nesse ambiente, e que constituem, conforme já mencionado, um dos muitos cenários das narrativas policiais. Ademais, a figura da prostituta como a representante primordial do contraste entre sedução e perigo que ameaça o homem é uma das muitas maneiras de descrever a *femme fatale*.

Em nossa análise, o perigo é percebido por meio do olhar de Neto que, além de não querer gastar dinheiro de suas economias, sente-se mal, deslocado e sem vontade de ter relações sexuais com uma daquelas mulheres, as quais, sob o ponto de vista do rapaz, não tinham nenhuma beleza e nada de verdadeiro. Segundo o que pontua Fábio Marques Mendes a respeito do texto de Marçal Aquino: “Nas narrativas do autor, são os olhos das personagens que criam e percebem a realidade, usados para o intercâmbio entre o interior delas e a realidade exterior, e vice-versa [...]” (2015, posição 1858).

Desse modo, verificamos que Neto não sabe o que fazer para sair daquele lugar e ficar sozinho no alojamento, tentando esquecer a sua tristeza. Entretanto, ao perceber que o rapaz não vai tomar nenhuma atitude, Cícero chama uma das mulheres, Odete, e a “empurra” para o colega, que acaba aceitando. Quando chegam ao quarto, é a mulher quem toma a iniciativa para que haja uma relação sexual. Na estrutura do texto, há poucas falas de Neto, apenas sugerindo que ele mal responde ao que ela pergunta e, por estar nervoso, não consegue ter uma ereção: “Relaxa, ela disse, e deslizou a mão entre

as pernas dele. Já vou dar um jeito nisso” (AQUINO, 2003, p.212). Odete fez com que o rapaz, além de esquecer sua tristeza pelas notícias a respeito de Rita, também voltasse a sentir atração por outras mulheres, a sentir-se “homem” novamente. Em seguida, há um avanço temporal, e a narrativa volta para Venda de Lurdes.

Neto agora é dono de um armazém e está vivendo bem. Cícero sofreu um acidente de trabalho que o deixou em uma cadeira de rodas, e voltou à terra natal contra sua vontade. Ele vai visitar Neto, e sua presença incomoda o rapaz profundamente. Conversam amenidades e Cícero repara na prosperidade do colega frente a sua tragédia pessoal. Até que a esposa de Neto chega e Cícero a reconhece do bordel. Odete agora é Idalina, seu nome de batismo. Desse momento em diante, verificamos que Cícero pretende usar esse “segredo” para conseguir favores de seu “amigo”:

[...] Quer dizer que você trouxe ela pra cá? [...]
Bom, o povo daqui não precisa saber de nada disso, você não acha? Essa gente é muito atrasada, Neto, eles não iam entender.
[...] Neto sentiu uma vertigem e apoiou as mãos no balcão. Estava pálido. [...] O que você vai fazer, Cícero?
Eu? Nada. A gente é amigo ou não é?
[...] Então. Um amigo sempre ajuda o outro, não é assim? (AQUINO, 2003b, p.218-219).

Embora a mulher não seja a personagem central do conto, toda a narrativa gira em torno da figura feminina: desde o amor do passado de Neto até os acontecimentos que vão culminar na descoberta de Cícero, isto é, as duas identidades da figura feminina Odete/Idalina. Neto transgrediu uma “lei” da sociedade ao trazer para dentro de casa, do espaço da família, uma prostituta. E ela, por sua vez, se transformara por meio do corte de cabelo e da troca do “nome de guerra” pelo de batismo. De acordo com o antropólogo Roberto Damatta: “[...] o esperado e o legitimado – é que casa, rua e outro mundo demarquem fortemente mudanças de atitudes, gestos, roupas, assuntos, papéis sociais [...] (1997, p. 48).

Por isso, a descoberta de Cícero representa uma ameaça, já que o passado da esposa de Neto, ao ser revelado, traria consequências desagradáveis, por conta do preconceito e de tudo o que o rapaz tem a perder com essa divulgação. É possível constatar que há uma reiteração de temas e estruturas que fazem parte do que podemos identificar como um modo de construção das narrativas de Aquino e de suas personagens femininas. Além disso, o conteúdo de suas histórias sempre deixa o final em suspenso. A respeito dos contos do autor, nas palavras da pesquisadora Maria de Lourdes S. R. Meneses: “Termina a narrativa, mas não finda a história. Esta continua para além do texto, nas entrelinhas a que apenas acede a fantasia de cada leitor” (2011, p.24).

E assim apreende-se o sentido implícito presente no título. Neto trouxe muito mais da Babilônia, além do fruto de seu trabalho, que permitiu sua prosperidade financeira. Porém, a volta de Cícero também representa uma “lembrança” daqueles tempos que o rapaz pretende deixar para trás, mesmo sabendo que, em se tratando de memória, esquecer nem sempre será uma opção possível, ainda mais quando seu maior segredo está prestes a se tornar público.

Considerações finais

Neste texto, elencamos alguns exemplos de como Marçal Aquino constrói suas personagens femininas e a maneira como cada uma delas é apresentada em seus contos do ponto de vista literário e dos diversos papéis que desempenham socialmente. Constatamos que todas são mulheres, e, ao serem consideradas fatais, carregam consigo, cada uma à sua maneira, as expectativas e interpretações de alguns dos muitos significados de ser mulher ao longo dos tempos e na atualidade.

Diante do exposto e por meio da análise que realizamos, enfatizamos como a literatura policial, por exemplo, tem mostrado o peso do domínio do gênero masculino sobre o feminino. E que esse constante conflito social se apresenta também na ficção de Marçal Aquino, uma vez que na maioria das histórias a personagem feminina é vítima da violência masculina, é a única punida por cometer adultério ou a agente do mal que poderá levar à ruína o homem que se deixar seduzir por ela.

Assim, pudemos perceber ainda, como as personagens femininas se reinventam e tentam escapar, nem sempre ilesas, dessa espécie de destino que lhes é traçado, e como as personagens masculinas, nos papéis de maridos, amantes, irmãos, pais, namorados e outros reagem aos embates e consequências provocadas por essas reações, sempre aumentando o suspense, típico das narrativas policiais, e trazendo novos elementos que nos permitem refletir acerca da nossa sociedade.

Referências

- AQUINO, Marçal. **O amor e outros objetos pontiagudos: contos**. São Paulo: Geração Editorial, 1999. (Território brasileiro) (v.2.)
- AQUINO, Marçal. **Famílias terrivelmente felizes**. Ilustrações de Ulisses Bôscolo de Paula. São Paulo: Cosac & Naify, 2003b.
- AQUINO, Marçal. **Faroestes**. São Paulo: Ciência do Acidente, 2001.
- AQUINO, Marçal. **Miss Danúbio**. São Paulo: Página Aberta, 1994.
- BEAUVOIR, Simone Lucie Ernestine Marie Bertrand De. 1908-1986. **O segundo sexo I: os factos e os mitos**. Lisboa: Quetzal, c2009.
- COUTINHO, Sonia. **Rainhas do crime: ótica feminina no romance policial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FRIEDMAN, Norman. **O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico**. Revista USP, São Paulo, n. 53, p. 166-182, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33195>>. Acesso em: 12 abr.2021.
- MEDEIROS E ALBUQUERQUE, Paulo de. **O mundo emocionante do romance policial**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- MENDES, Fábio Marques. **Realismo e violência na literatura contemporânea: os contos de Famílias terrivelmente felizes**, de Marçal Aquino. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. [livro eletrônico]

MENESES, Maria de Lourdes dos Santos Rodrigues. **Violência social e familiar nos contos de Marçal Aquino**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6086/1/Ficheiro%202%20Viol%C3%Aancia%20social%20e%20familiar%20nos%20contos%20de%20Mar%C3%A7al%20Aquino.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PELLEGRINI, Tânia. **Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea**. São Paulo: Annablume Editora, 2008.

PELLEGRINI, Tânia. **Realismo e realidade na literatura: um modo de ver o Brasil**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018.

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

TOLSTÓI, Liev. **Anna Kariênina**. Tradução e apresentação: Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA EM INTERFACE: O PRECONCEITO DIANTE DA DIVERSIDADE

MARIA LUCIA MARCONDES CARVALHO VASCONCELOS (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)¹

REGINA PIRES DE BRITO (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)²

Introdução

Desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN* (1997), o tópico “variação linguística” passou a figurar com força nos planos curriculares da Educação Básica, procurando, dentre outros aspectos, tornar o aluno um indivíduo mais consciente da riqueza e da diversidade sociolinguística do português. Essa diversidade intralinguística, característica intrínseca das línguas vivas, revela a dinâmica intensa da diversidade social, cultural, etária, socioprofissional, étnica, geográfica que assinalam a pluralidade dos sujeitos que habitam cada um dos países em que o português é língua oficial. Não se trata, portanto, de traço peculiar à variedade do português brasileiro, mas sim de característica que se constata em qualquer língua, em quaisquer de suas variedades nacionais. Assim, a variação linguística é assunto a ser considerado não apenas na academia, mas, especialmente, na escola a fim de valorizar a diversidade que existe em uma língua (língua portuguesa “diversa e una”, como a define Mattos e Silva, 1988, p. 35) tal qual a diversidade que habita as relações entre os homens em sociedade. Para a linguista,

A par dos estatutos sócio-políticos [...] as configurações linguísticas internas que assume a língua portuguesa nos diversos lugares em que é utilizada são de natureza também diferenciada, decorrente da história própria que viveu a língua a depender dos fatores externos – históricos, sociais, geográficos, demográficos – que determinaram a sua difusão e implantação, em cada um desses locais. Assim sendo, a variação social e a variação espacial da língua têm feições típicas em cada um deles. Sobrepondo-se a essa variação, as normas sociais, configuradas a partir de determinado dialeto de prestígio sócio-político e cultural, considerado standard ou modelo para a sociedade de cada local, também são diferenciadas. (MATTOS E SILVA, 1988, p. 14).

Deste modo, tratar da língua representa ir além do estudo sistematizado de uma dada norma tida como padrão, ou do registro das formas diferentes para se nomear uma mesma realidade (como, *mandioca, macaxeira ou aipim*) ou do conhecimento de pronúncias diversas (*méninu, ménin ou menino*). Significa mostrar, em sala de aula, que uma língua não é uma realidade monolítica e homogênea, levando o aluno a compreender que, estando continuamente sujeita a variações de muitas naturezas (temporal, geográfica, étnica, de grupo social, de grau de escolaridade, de faixa etária, de grupo profissional, de gênero etc.), a língua é marcada por uma diversidade intrínseca, provocada pelos usos que nós, todos os seus usuários, dela fazemos.

¹ Doutora em Educação pela USP, doutora em Administração pela UPM, é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. marialucia.vasconcelos@mackenzie.br

² Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela USP, Pós-doutoramento no Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Portugal), é professora adjunto do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. rhbrito@mackenzie.br

Nesse quadro, adotar a perspectiva dos Estudos Lusófonos pode ser uma maneira eficaz de inserir o educando no espaço maior dos lusofalantes e ainda de sensibilizá-lo para o (re)conhecimento das variedades diatópicas do português, perceptíveis tanto no espaço nacional quanto no contato com outros países de língua portuguesa. Nessa forma de enxergar a lusofonia, pluricêntrica e que tem por seu “dono” cada usuário que da língua portuguesa se vale na sua prática de interação cotidiana (Lourenço, 2001, p. 123), é que se torna viável a inserção dos Estudos Lusófonos no contexto da Educação Básica – do Brasil e dos demais países de oficialidade do português. Sendo a língua um elemento de aproximação cultural, a partir de uma origem comum, é ela também o constituinte simbólico que traduz os outros traços identitários que nos aproximam.

Daí considerarmos que o conceito de lusofonia nos identifica a todos os falantes do português que, sem qualquer hierarquia política, cultural, econômica, ou de qualquer outra ordem, reconhecem-se por traços culturais que permeiam as identidades dos falantes das variedades dessa mesma língua. A perspectiva que norteia nossos estudos parte do entendimento de lusofonia como uma realidade viável, pautada no conhecimento e respeito a todos os usos dessa língua, isto é,

[...] A Lusofonia adjetivada como “viável”, como “possível”, como “admissível” deve ter sua identidade construída numa dinâmica contínua de respeito, reconhecimento e legitimação uns dos outros, em que vamos pincelando diferenças e afinidades. Uma Lusofonia só pode ser “legítima”, na medida em que perceba os diferentes papéis que a língua portuguesa assume em cada localidade, que se construa pela evocação de sons de sotaques vários e que, por fim, aponte para uma conceituação desvinculada de egocentrismos e ou desconfortos que a palavra Lusofonia por vezes carrega, em discursos retrógrados, por sua identificação com uma centralidade da matriz portuguesa em relação aos outros países da CPLP, que não faz sentido. A lusofonia “autêntica” não tem um centro, mas centros em toda a parte. (BRITO, 2017, p.1045)

Na direção do reconhecimento dessa identidade, trazemos como mote para estas reflexões as impressões relatadas, poeticamente, por Paulo Freire, quando do seu primeiro contato com o continente africano, em 1971, que, ao pisar aquele solo, em seu longo período de exílio, sentiu-se como

[...] quem voltava e não como quem chegava [... A] cidade, ela ía se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume das flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, “desenhando o mundo”, a presença entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar [...], tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. (FREIRE, 1984, p. 13-14)

A mesma sensação de “reconhecer-se”, retratada acima por Freire, acaba sendo recorrente em cidadãos de outros países lusófonos. Para nossa realidade de Educação Básica, esse conhecimento da dimensão geográfica e da representatividade da espacialidade lusófona faz sentido na medida em que o professor o associe à presença marcante

de indivíduos dessas nacionalidades no Brasil ou, mais propriamente, na edificação da nacionalidade ou, ainda, especialmente, que remeta à importância da presença dos diferentes povos na constituição da modalidade do português brasileiro e na construção da nossa identidade cultural, de modo geral e livre de preconceitos, discriminações e de intolerâncias sociais que acabam por resvalar (ou mesmo se refletir) no plano linguístico.

A lusofonia, para escapar à condição de conceito vago e levado aos alunos brasileiros como algo intangível que reúne populações de falantes de uma mesma língua, e que, em sua grande parte, pouco ou nada sabem uns dos outros, precisa construir pontes reais de relações entre essas comunidades. De fato, se a língua nos aproxima, ainda que possa nos soar como outra, estereótipos, preconceitos e desinformação tendem a nos distanciar – daí a relevância de um trabalho sério em torno da temática lusófona nas salas de aula.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento norteador das ações docentes para a Educação Básica, mantém os Temas Transversais, trazidos anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e agora nomeados Temas Contemporâneos Transversais, que se voltam para a construção da cidadania responsável, empática e inclusiva, que

[...] buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. (BRASIL, 2019, p. 7)

Os PCN, no final dos anos 90, já sinalizavam a necessidade de orientar os alunos no sentido de que estes viessem a obter uma adequada “[...] compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental[...].” (BRASIL, 1997, p.14). Hoje, tem-se que ambos os documentos, PCN e BNCC, destacam a questão da Pluralidade Cultural, apontando a sua discussão e análise crítica como urgentes e necessárias.

Estudos lusófonos em sala de aula do Ensino Médio

Esse é, inclusive, o espaço que, na Educação Básica, tem sido utilizado para o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional nº. 11.645/2008 (que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela 10.639/2003) responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Este é um espaço concreto que também permite ao professor aproximar-se do conceito de lusofonia – ao tratar de aspectos culturais de países africanos onde a Língua Portuguesa é falada - o que implica a necessidade de abordar a temática nas disciplinas do currículo da Educação Básica e, portanto, também nos cursos de licenciatura em Letras, cursos estes formadores de professores para a Educação Básica.

Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio (2018), no tocante ao ensino de Literatura, especificamente ao definir a progressão das aprendizagens e habilidades a serem alcançadas, também aponta para os estudos

lusófonos. Com efeito, a temática lusófona possibilita discussões esclarecedoras quanto ao fato de os falantes da língua portuguesa estarem espalhados por todos os continentes e constituírem um espaço político, econômico e cultural com, ainda, muitas interfaces e elementos identitários que se aproximam no plano sócio-histórico-literário. Dessa maneira, valores culturais, experiências específicas, coincidências históricas e formas de representação da realidade, por exemplo, podem ser levantados e servir como ponto de partida para o conhecimento da mistura étnica e linguística que faz de a realidade brasileira ser como é.

Segundo Lemle (1978 apud PERNAMBUCO e CARMELINO, 2011, p.85), o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é possibilitar ao aluno que ele, além do Português por ele falado, saiba utilizar-se da norma culta³ da língua quando assim as circunstâncias o pedirem. Uma das preocupações – e deveres – de todo professor em geral e, no caso específico deste texto, do de Língua Portuguesa ao desenvolver suas atividades docentes será, certamente, a de promover o respeito entre seus alunos e a aceitação de toda forma de diversidade, sempre presente em todo grupamento humano.

Para tanto, ele deve estar atento às variedades linguísticas encontradas em sua turma, fonte, muitas vezes, de discriminação e preconceitos. Variedade padrão ou não, formal ou informal, de prestígio ou não prestigiada, o que importa é que a comunicação ocorra, independentemente de situações sociais, geográficas – ou de quaisquer outras ordens. Como assinalava Bechara (2006), o papel maior da escola é tornar o aluno um “poliglota na sua própria língua” (p.14), reconhecendo cada modalidade e tendo a consciência de saber quando e em que circunstância cada uso é mais adequado, seja formal ou informal, padrão ou não, sem valores pautados no binômio certo - errado. Na mesma direção, Marcuschi (2007) destaca a necessidade de o aluno refletir sobre a língua em contextos reais, significativos e funcionais, que mostrem a dinamicidade da interação e a importância do uso consciente da linguagem, imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades necessárias à comunicação e ao exercício da cidadania:

[...] Partindo do princípio de que são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina. (MARCUSCHI, 2007, p. 9).

Essa diversidade textual, que propicia o conhecimento das múltiplas modalidades da língua (em nosso caso particular, a portuguesa), favorece não só a formação do aluno, mas também desperta a consciência crítica para o uso e para a valorização das possibilidades dos usos sociais da linguagem. Além disso, ao destacar as múltiplas identidades que por essa mesma língua podem se fazer representar, prepara o aluno tanto para o conhecimento e respeito às peculiaridades do português brasileiro (em todas as suas

³ Segundo Bagno (2003 apud PERNAMBUCO e CARMELINO, 2011, p.85), padrão é aquela variedade de prestígio, “usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas, definida nos dicionários [...]”.

subnormas), quanto para as formas específicas de outros usos nacionais da língua portuguesa (português europeu, português moçambicano, português angolano, etc.). Deste modo, como exemplo, podemos destacar da BNCC a subseção Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, especificamente os itens 2 e 4:

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.

[...]

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. (BRASIL, 2018, s/p)

Antunes (2003, p.42-43) levanta a questão de qual português a escola deve ensinar. O português de Portugal? Do Brasil? E responde: “[...] é claro que é o português do Brasil, aberto, porém, à análise de outras variedades, [...] considerando-se os] diferentes contextos de funcionamento da língua [...]”.

Na escola, ao se apresentar ao aluno a riqueza e diversidade da Língua Portuguesa em território nacional, por que não se discutir essa mesma diversidade, observando o português em funcionamento em outros pontos do mundo? Uma mesma língua com diferentes sotaques e componentes regionais de diferentes planos gramaticais e lexicais representa a complexidade da diversidade cultural que constitui não somente o nosso país, territorialmente extenso, rico em manifestações socioculturais e representações étnicas, mas também a ambiência geral da lusofonia, permitindo ao indivíduo contrastá-la com outras realidades da nossa língua comum.

Tomemos como exemplo a cidade de São Paulo, a mais cosmopolita das cidades brasileiras – considerada a maior cidade de língua portuguesa⁴ - e que abriga uma multiculturalidade que lhe é bastante característica e peculiar. Brasileiros de todos os recantos do território nacional para ela convergem e nela vivem e convivem. Suas experiências culturais pregressas não são apagadas pelo fato de, num dado momento de suas vidas, assumirem a cidade como um outro local de moradia. Reside neste fato a riqueza do que poderíamos chamar de “cultura paulistana”: o amálgama da muticulturalidade, reunindo pessoas não só das diversas regiões brasileiras, mas também do mundo, uma vez que a cidade foi – e continua a ser - ponto de chegada de imigrantes vindos de diversas nações, em diferentes fases da própria constituição da cidade.

Conclusão

A escola replica, em sua estrutura, os valores dos grupos sociais dominantes, impondo, muitas vezes, tão somente a cultura, costumes e valores desses mesmos grupos. No entanto, a origem dos alunos é diversificada, quer estejamos nos referindo a sua

⁴ Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -, em 2020, a população estimada da cidade de São Paulo era de 12.325.232 pessoas. www.cidades.ibge.gov.br/sp/sao-paulo/panorama Consultado em 20/07/2021.

origem regional e/ou social, e muitas vezes é claramente percebida pelo modo de expressão de cada um. Assim, com frequência, o preconceito linguístico é a porta de entrada para a discriminação e, ao professor, caberá discutir, criticamente, o fato de que o diferente não é inferior, reconhecendo e valorizando, assim, a existência de estudantes culturalmente distintos em suas turmas. (WYMAN, 2000, p. 13). Como sempre, a omissão é, na realidade, reforço/permissão para que ações sejam repetidas. Ignorar estereótipos e preconceitos existentes na sala de aula é reforçá-los, aceitá-los como legítimos.

A diversidade da Língua Portuguesa quer seja ela falada no Brasil, em Portugal, nos países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe), em Timor-Leste (considerando os espaços de sua oficialidade) e outros, no espectro amplo da diáspora da língua, deixa claro que uma língua viva, expressão singular da cultura de um povo, é marcada pelo seu caráter dinâmico e repleta de nuances.

Segundo Pang (1999 apud Wyman, 2000, p. 11), “os que apoiam a educação multicultural baseiam o seu posicionamento nos princípios da democracia, igualdade e pluralismo”, assuntos caros aos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e, se a escola de fato pretende a formação integral de seus alunos, o seu professor não pode ficar alheio às questões que, não sendo do conteúdo específico de sua disciplina, estão latentes no relacionamento diário de sua turma em particular e na sociedade como um todo.

Com efeito, é preciso que as origens de nossa cultura, os diversos períodos de nossa história estejam também representados e sejam trazidos ao conhecimento do alunado.

[...] qualquer trabalho de ensino de língua materna se constitui em um processo de enriquecimento do potencial linguístico do falante nativo, não se perdendo de vista a multiplicidade de comunidades de fala que compõe o universo de qualquer língua natural, multiplicidade que variará, a depender das características de cada uma, enquanto, língua histórica, isto é, língua inserida tanto sincrônica quanto diacronicamente no contexto histórico em que se constituiu e em que se constitui. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 27)

Adotar a perspectiva dos Estudos Lusófonos, pode ser uma maneira eficaz de inserir o aluno no espaço maior dos falantes de língua portuguesa e de sensibilizá-lo para o conhecimento e para a legitimação das outras variedades diatópicas espalhadas pelo mundo. Ao tratar de distintas funcionalidades e dimensões do português na sala de aula, seja por meio da literatura de expressão em língua portuguesa, seja pelo contato com a diversidade de seus usos (lexicais ou gramaticais), temos uma face da lusofonia que se vincula à chave da difusão e da promoção da língua que nos é comum e que possibilita ao indivíduo a ampliação da sua visão de mundo, ao experienciar o português, também, como língua internacional e pluricêntrica.

Além disso, é imprescindível que o conhecimento das diferenças inerentes aos múltiplos usos da linguagem - que a escola deve sempre estimular -, proporciona a quebra de paradigmas, minimiza preconceitos e possibilita, por fim, a formação de indivíduos menos intolerantes linguística e socialmente.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 12^a. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso: 30.05.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso: 28/06/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-ara-de-linguagens-e-suas-tecnologias> Acesso: 28/06/2021.
- BRITO, Regina Pires de. **Entre vivências e estudos: por uma lusofonia possível**. In: FERREIRA, A.M.; MORAIS, C. BRASETE, F. & COIMBRA, R.L. (eds.) Pelos Mares da Língua Portuguesa 3. Aveiro: Universidade de Aveiro / Theoria poiesis práxis, 2017. p. 1043-1051. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319551169_
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**.4^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LOURENÇO, Eduardo. **A nau de Ícaro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Diversidade e unidade: a aventura linguística do Português**. Revista ICALP, vol. 12-13, Junho-Setembro, 1988, p. 13-39.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois...: Novas Fronteiras, Velhos Problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.
- PERNAMBUCO, Juscelino e CARMELINO, Ana Cristina. **A intolerância linguística na escola**. In: BARROS, Diana Luz P. (Org.). Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.
- WYMAN, Sarah LaBrec. **Como responder à diversidade cultural dos alunos**. Porto, Portugal: ASA Editores, 2000.



PAULUS



FAPCOM