

**Múltiplas Linguagens, Multimodalidades,
Discursos e Tecnologias** DAELL – UNIR/VILHENA APRESENTA
XXVII SELL
em cena 24, 25 E 26 DE OUTUBRO DE 2022

**XXVII SELL: MÚLTIPLAS
LINGUAGENS,
MULTIMODALIDADES,
DISCURSOS E
TECNOLOGIAS EM CENAS**

**ANAIS
2022**

24,25 E 26 DE OUTUBRO

WWW.SELL.UNIR.BR

SELLXXVIIEDICAO@GMAIL.COM

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

S471 Seminário de Estudos Linguísticos e Literários – SELL (27. : 2022 : Vilhena/RO)

Anais do XXVII Seminário de Estudos Linguísticos e Literários : múltiplas linguagens, multimodalidades, discursos e tecnologias em cena, 24 a 26 de out. 2022 [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juçara Zanoni do Nascimento, Rebekada Silva Aguiar.- Vilhena, RO : DAELL, 2022.

Disponível em: www.sell.unir.brISSN

2175-473X

1. Estudos linguísticos e literários – Seminário. 2. Múltiplas linguagens. 3. Discurso digital. I. Nascimento, Juçara Zanoni do (org.). II. Aguiar, Rebeka da Silva (org.). III. Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários –DAELL. IV. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. V. Título.

CDU 81'01/'08

Bibliotecária Zane da Silva de Souza Santos

CRB11/1081

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitora Prof^ª. Dr^ª. Marcele Regina Nogueira
Pereira
Vice-Reitor Prof. Dr. José Juliano Cedaro

CAMPUS DE VILHENA

Diretor Prof. Dr. Claudemir da Silva Paula
Vice-Diretor: Prof. Dr. Santiago Silva de Andrade

DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

Chefe: Prof. Dr. Leandro Wallace Menegolo
Vice-chefe: Prof. Dr. Rômulo Giacomme de Oliveira Fernandes

REALIZAÇÃO

Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários-
DAELL-UNIR - *Campus* de Vilhena

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenadora: Prof^ª. Dr^ª. Juçara Zanoni do
Nascimento
Vice-coordenadora: Prof^ª. Dr^ª. Rebeka da Silva Aguiar
Prof. Dr. Rômulo Giacome de Oliveira Fernandes
Discente: Alan Souza da Silva

ORGANIZADORAS DOS ANAIS

Prof^ª. Dr^ª. Juçara Zanoni do Nascimento
Prof^ª. Dr^ª. Rebeka da Silva Aguiar

DIAGRAMAÇÃO

Discente: Denise Silva Oliveira
Yasmim Mika Ogata Oliveira
Esp. Jefte Perez Ância
Prof^ª. Dr^ª. Juçara Zanoni do Nascimento
Prof^ª. Dr^ª. Rebeka da Silva Aguiar

SUMÁRIO

A LITERATURA COMPARADA EM MOVIMENTO: DESLOCAMENTOS INTER E TRANSDISCIPLINARES	7
EUPHORIA E O IMPACTO DA TELEVISÃO NA SOCIEDADE	7
VICTORIA MAS E AS HISTÓRICAS: CONFLUÊNCIAS ENTRE LITERATURA E PSICANÁLISE	17
ENSINO DE ESCRITA, HIPERMÍDIA E MULTILETRAMENTOS	25
FORMANDO PROFESSORES PARA ATENDER A DEMANDAS ATUAIS: O LETRAMENTO DIGITAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	25
ESTUDOS EM ARGUMENTAÇÃO, DISCURSO, TEXTO E RETÓRICA	34
ESCRITA ACADÊMICA DE SURDOS: A (RE)PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A SURDEZ	34
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BICULTURAL	43
ATUAÇÃO DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NAS AULAS DE CIÊNCIAS: O QUE AS ANÁLISES REVELAM	43
LEGISLAÇÕES REFERENTES À SURDEZ NA EDUCAÇÃO: possíveis impactos	50
LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: DIVERSOS	61
OLHARES	61
“O QUE CONTOU COMO?” AFETO/COGNIÇÃO SOCIAL SITUADA/CULTURAS/LINGUAGENS EM USO SUSTENTANDO OS LETRAMENTOS COMO ATIVIDADES HUMANAS	61
LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO SOCIAL	71
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DO SIMTED	72
MULHERES NEGRAS DAS LETRAS: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO LITERÁRIA FEMININA NEGRA	78
A REPRESENTAÇÃO NEGRA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM ESTUDO DE CASO DA OBRA "A MENINA DAS ESTRELAS" (2020) DE TULIPA RUIZ	78
VOZES FEMININAS NEGRAS – TRAVESSIAS:	83
“Um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves (2010) em diálogo com a lírica de Lueji Luna (2017 e 2020)	83
UM DIÁLOGO ENTRE AS ESCRIVIVÊNCIAS EVARISTIANAS E OUTRAS ARTES	95
MEMÓRIA EM ÁGUA DE BARRELA: UM BAÚ DE HISTÓRIAS SILENCIADAS	102

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA EM QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS	107
QUALIDADE E INOVAÇÃO EM EAD: O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	117
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DA TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA PERSPECTIVA NA ESCOLA PRESENCIAL	117
GRUPOS/COMUNIDADES DE PRÁTICA VIRTUAL: POTENCIALIDADES DA REDE SOCIAL <i>FACEBOOK MESSENGER</i> PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE EaD.....	125
TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	136
EDUCAÇÃO PELA IMAGEM: HISTÓRIA E FOTOGRAFIA.....	136
COMUNICAÇÃO LIVRE – LINGUÍSTICA	145
A PRESENÇA DO DUPLO EM MARKHEIM E EM O MÉDICO E O MONSTRO, DE ROBERT LOUIS STEVENSON.....	145
A ESCOLA NOVA E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO	151

Apresentação

Neste documento, a Comissão Organizadora do XXVII Seminário de Estudos Linguísticos e Literários (SELL), realizado na Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Vilhena, em 24, 25 e 26 de outubro de 2022, em formato híbrido, expõe artigos produzidos por participantes do evento. O objetivo é divulgar para a comunidade acadêmica um produto que apresenta resultados de estudos de pesquisadores de diversas regiões do Brasil, que têm se empenhado em produzir trabalhos, com vistas a colaborar para a disseminação do conhecimento científico e técnico. Com esse propósito, os artigos são resultados de projetos de pesquisa, grupos de estudos e pesquisas, além de relatos de atividades de extensão.

Os textos se relacionam com a temática *Múltiplas linguagens, multimodalidades, discursos e tecnologias em cenas*, tema que suscitou discussões relativas às linguagens decorrentes dos avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas. Nessa perspectiva, o leitor encontrará, nestes anais, textos que discutem a literatura comparada; o ensino de escrita, da hipermídia, dos multiletramentos; a argumentação, o discurso; a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua; o letramento como prática social e a relação entre linguagem, educação e movimento social; as mulheres negras das letras – reflexões sobre a produção literária negra; a educação à distância – uso de tecnologias na educação superior e o papel das tecnologias digitais em práticas pedagógicas.

Dessa maneira, os artigos buscam dialogar com as manifestações das linguagens em contextos geopolíticos e socioculturais distintos, a fim de demonstrar as interpretações de diferentes sujeitos: professores ouvintes, Surdos, indígenas e estrangeiros. O resultado dos textos aqui apresentados indica como se tem desenhado as *múltiplas linguagens, as multimodalidades, os discursos e as tecnologias* no século XXI. Sabe-se que esses aspectos têm interferido nas pesquisas desenvolvidas nas universidades brasileiras e, por consequência, nas práticas docentes da Educação Básica, o que exige debate em eventos como o SELL, que tem a finalidade de congrega pesquisadores da Educação Básica e do Ensino Superior, pertencentes a diferentes regiões do nosso país, e também de outros países, como Moçambique, nessa última edição. Enfatiza-se a importância de receber os trabalhos dos colegas que se propuseram em cooperar com um produto criado na região norte do país, precisamente, em Vilhena, município de Rondônia. Nós, organizadores do evento, agradecemos a participação de todos e esperamos contar com vocês nas próximas edições.

A LITERATURA COMPARADA EM MOVIMENTO: DESLOCAMENTOS INTER E TRANSDISCIPLINARES

EUPHORIA E O IMPACTO DA TELEVISÃO NA SOCIEDADE

Nathalia Peratelli Gazin

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Neurivaldo Campos Pedroso Junior

Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Resumo: A televisão foi um dos maiores avanços tecnológicos do século passado, passando também sob constantes transformações, como o entretenimento por parte de seu público, tornando-se principal fonte de combustão para ser tão requerido mesmo com a chegada da internet. Se adaptando desta forma, a televisão ficou responsável por filmes e seriados televisivos como forma de atrair ainda mais a juventude e o público em geral como forma de se manter atual. A série americana Euphoria, lançada em 2019 pela HBO, tem como principal foco os problemas enfrentados por adolescentes, neste artigo, o objetivo é fazer uma reflexão sobre como a televisão, o espetáculo e a mídia influenciaram as novas gerações e como a partir dela eles foram construídos as identidades das personagens. Para este estudo, utilizará das ideias de GABLER (1999) sobre espetacularização, BAUMAN (2001) e sua teoria referente a modernidade líquida e KEHL (2004) e BUCCI (2004) para se analisar construção de identidade e a cultura do fetiche.

Palavras-chave: Televisão. Euphoria. Identidade. Espetáculo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade compreender desde o primórdio o surgimento da televisão e como este feito vem impactando a sociedade e principalmente a forma como o sujeito contemporâneo acabou se adaptando a ela. A televisão tem como uma de suas finalidades mostrar a realidade, entretanto, a mídia sempre se mostrou especulativa e manipuladora, o que tornou turva o modo com que o público enxerga notícias e acontecimentos dos quais são apenas transmitidos pela televisão.

O fato da vida se tornar especulativa e a representação do real acabar por se tornar também uma fonte de espetáculo para o telespectador transforma a vida privada das pessoas alvos dessa mídia, um espetáculo à parte (GABLER, 1999). A televisão acaba por moldar a forma como a sociedade se enxerga, com o passar dos anos a vida pública e privada se fundiram de tal forma que é quase impossível diferenciar uma da outra, a chegada das redes sociais acabara por enraizar ainda mais essa ideia da espetacularização e de que tudo precisa ser filmado e transmitido para as pessoas.

A televisão mudou e moldou toda uma geração que cresceu a partir dela, entretanto, se faz sempre necessário destacar também os reflexos negativos dos quais ela causou na contemporaneidade, como a espetacularização pela vida. Analisando mais afundo a cultura do fetiche, principal causa da cultura do consumo e como ambas estão diretamente entrelaçadas e utilizam da televisão e mais atualmente das redes sociais para se promoverem e permanecerem ainda mais fortes.

Ira refletir sobre como a série *Euphoria* desenvolve suas personagens, destacando os problemas sociais mais comuns entre eles, mas sem ponderar e evitar assuntos considerados como tabus, como séries que tinham a mesma proposta no passado. Também se propõe a observar sobre a construção da identidade em conjunto com a mídia e modernidade, ponderando principalmente sobre a sociedade narcísica e individual gerada a partir dessa cultura do consumo promovida pela televisão.

2 A TELEVISÃO: O surgimento

Em 1903, Olavo Bilac fez a seguinte reflexão:

A vida moderna é feita de relâmpagos no cérebro, e de rufos de febre no sangue. O livro está morrendo, justamente porque pouca gente pode consagrar um dia todo, ou ainda uma hora toda, à leitura de cem páginas impressas sobre o mesmo assunto. Talvez o jornal do futuro – para atender à pressa, à ansiedade, à exigência furiosa de informações completas, instantâneas e multiplicadas – seja um jornal falado, e ilustrado com projeções animatográficas, dando, a um só tempo, a impressão auditiva e visual dos acontecimentos, dos desastres, das catástrofes, das festas, de todas as cenas alegres ou tristes, sérias ou fúteis, desta interminável e complicada comédia, que vivemos a representar no imenso tablado do planeta (BILAC, 1904).

Se analisarmos a reflexão de Bilac atualmente e não revisitar o contexto histórico-social da época, não se imaginaria que a chegada da televisão já era considerada premeditada por aquela sociedade, mesmo se tratando de uma fala de 1904 e a televisão só tenha – de fato – sido lançada nos anos de 1926-1928, por mais profética da qual tenha parecido, os jornais impressos já não eram mais de grande interesse por parte do público, do qual buscava novas inovações para se manter entretido.

Com a chegada da televisão, uma das primeiras formas de “entretenimento” foram os meios jornalísticos, onde o objetivo principal era tido como a informação, ou seja, transmitir as notícias do mundo e locais para os telespectadores sem escolher um lado, utilizando do discurso neutro, seja em questões de política, violência e outras polêmicas. Entretanto, sabe-se bem que isto nunca foi possível, como justifica Eugênio Bucci (2004, p. 30-31):

O jornalismo resiste como um campo discursivo que ainda carrega a pretensão de, no interior do relato que propõe, conter, sistematizar e representar de modo inteiramente neutro a objetividade dos fatos. Como se essa objetividade neutra fosse possível. O discurso jornalístico, agora como antes, muitas vezes se vê erguido sobre uma ilusão: descrever a realidade sem nela interferir. Foi assim que encontrou na tela da TV o novo palco para fincar sua autoridade. Isso se dá, ou melhor, isso só pode se dar pelo ocultamento. Diante da tela, o que o telespectador enxerga não é a própria tela, nem o discurso que encadeia as imagens e palavras numa narrativa ininterrupta, mas a paisagem que se lhe apresenta do outro lado da janela eletrônica. O “meio”, a “ferramenta de comunicar”, simula sua própria transparência simulando sua desintegração no espaço. Como o próprio discurso que se pretende neutro, isento e distanciado, a tela aparentemente não tem parte com a realidade que retrata nem como aquele que para ela volta os olhos. A tela, como o discurso jornalístico, retira dessa isenção sua legitimidade e sua força. Por isso, ambos ocultam sua própria condição.

Por mais que o discurso e a transmissão tentem parecer neutra, indiferente e transparente, é impossível que um discurso se mantenha totalmente neutro. Os jornais televisivos que passam em horários considerados nobres escolhem e selecionam as notícias mais “importantes” e relevantes para o telespectador, mas até mesmo essa escolha é feita e transmitida da forma como a emissora responsável escolhe. Falando sobre uma sociedade que utiliza apenas da televisão para se informar sobre o mundo, ela se limita ao discurso e as

informações já pré editadas e “mastigadas”. Nem sempre o que é dito é conivente com o real, pois a “televisão é um lugar em si” (BUCCI, 2004, p. 31).

Os conceitos iniciais da televisão foram mudando conforme o avanço tecnológico, os meios de entretenimento passaram por muitas mudanças significativas para se adaptar e interagir com o público. Conforme o decorrer dos anos, o tempo em que as notícias jornalísticas tomavam dos horários principais da TV foram diminuindo e deram espaços a programas de entretenimento, filmes, novelas, séries e minisséries. Muitos canais televisivos jornalísticos focavam em notícias 24 horas sobre crimes e acontecimentos ao vivo. Ao passar do tempo, já haviam canais que contavam com programas onde o foco era sobre os escândalos e a vidas privada de famosos.

Hoje, a televisão se tornou um objeto indispensável para a casa de qualquer cidadão, considerada tão necessária quanto uma geladeira e um fogão. O conceito de entretenimento também se tornou abstrato, passível de ser compreendido pelos jornais dos quais relatam acontecimentos ao vivo de tragédias, porque a banalização da violência gerou como consequência o espetáculo pela vida. Como GABLER (1999, p. 72) justifica: “os jornais com notícias de alto nível e qualidade literária tinham as menores tiragens e davam menos dinheiro”, por isso a adaptação para “atrair” os olhos do público ficaram cada vez mais difusas e indefinidas.

Com o correr do tempo, a televisão realçou com tamanho sucesso a realidade e aumento de tal forma seu valor de entretenimento que a vida, pelo menos a vida capturada por uma câmera de televisão, tornou-se tão divertida quanto qualquer dos problemas convencionais que a rodeiam (GABLER, 1998, p. 85).

A televisão se adapta ao público para exatamente nunca perder esse lugar do qual ocupa desde sua chegada. “As séries são a narrativa do século XXI. Elas são para o nosso século o que o romance foi para o século XIX e o cinema foi para o século XX” (RODRIGUES, 2014, p. 9), as constantes transformações sobre este feito se dá pelos canais televisivos dos quais antes, vendidos como pacotes privados para a população, agora migraram para aplicativos de *SmartTVs* e aparelhos celulares.

Estes serviços de streamings funcionam por assinaturas pagas ao qual fornece a seu consumidor um catalogo exclusivo, e com a grande demanda dos principais canais de televisão terem migrado para essa nova “rede”, a busca pela diversidade em atrair assinantes resultou na desenvoltura de séries cada vez mais bem produzidas e com cenários e enredos ainda mais diversificados. Mesmo as tramas mais “realistas” trazem consigo uma narrativa crua e corajosa, abordando temas dos quais eram considerados como tabus e não tem medo de explorar cenários, contextos, corpos e tópicos, “conquistando” uma liberdade da qual era limitada no âmbito da televisão.

As mídias sociais colocaram em dúvida sobre a sobrevivência da televisão, mas com a chegada dos serviços de streaming, percebe-se que houve uma adaptação sobre a sua existência, afinal, por mais que estes catálogos ainda se fazem “limitados”, ou como eles mesmos se dominam, “exclusivos”, ele dá ao cliente a liberdade de escolha e vantagens da qual os canais televisivos não possuíam, como a possibilidade de baixar episódios ou filmes inteiros, a disponibilidade de assistir onde e como quiser e os modos de pausar e continuar.

Os filmes e seriados televisivos também contam com um tipo diferente de público, o mesmo sendo responsável pela interação em novos meios de comunicações, os atores agora não se desvinculam de seus personagens, eles são responsáveis pela promoção da série em eventos específicos e diversas interações com fãs:

A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos

agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais (JENKINS, 2009, p. 30).

Quanto mais diverso for aquele universo do qual se passa o seriado ou obra cinematográfica, maiores serão as maneiras de capitalização desenvolvidas. A televisão levou a um novo patamar a cultura do consumo, abrindo portas e estabelecendo novas ideias sobre a necessidade de produtos, mercadorias e realidades divergentes a real da sociedade, ou seja, criando agora, a cultura do fetiche:

Longe de serem meros desenvolvimentos técnicos, os meios de comunicação de massa expressam o funcionamento do sistema em nossos dias. A palavra “comunicação” para descrever estes meios é enganosa: o espetáculo monopoliza a fala e apassiva os consumidores de imagens. A própria mensagem é a repetição contínua da apologia do sistema e da necessidade de sua continuação. A predominância do espetáculo da notícia da colonização abrangente do mundo da vida pela forma mercadoria. Nesse sentido, o espetáculo é a forma final do fetiche. Funciona como eficiente mecanismo de ocultação das relações reais de produção (CEVASCO, 2010).

A busca incessante pelo entretenimento a qualquer custo, a busca pelas visualizações e principalmente a alienação foram o que resultaram a cultura do fetiche, resultado da televisão como fruto necessário para a globalização e se tornando o produto de maior destaque para a promoção do capitalismo e da perpetua busca pela mercadoria como forma de sensação e suprimento.

3 EUPHORIA: Série

O seriado televisivo *Euphoria*, contou com sua estreia oficial no ano de 2019 pelo canal HBO (*Home Box Office Inc*), a direção e criação ficando a cargo de Sam Levinson, a obra possui como base central para seu desenvolvimento uma série israelense de mesmo nome. Entretanto, embora contenham algumas semelhanças, como os produtores originais do seriado israelense, a versão estadunidense se distancia do enredo original ao usufruir da liberdade de expressão, artística e principalmente, a de criação.

Dispondo de oito episódios por temporada, *Euphoria* foca na vida de um grupo de adolescentes vivendo nos subúrbios dos EUA com suas famílias, a ambientação se dá pelo cenário escolar e familiar de cada personagem. A abordagem escolhida por Levinson para apresentar as personagens possui um formato já conhecido e muito utilizado em seriados juvenis, cada episódio é focado no enredo de uma só personagem.

Ao optar por essa abordagem, o diretor desfruta de uma liberdade de criação muito maior, sendo possível destacar e focar na construção da personagem desde o início de suas vidas, como é feito dentro da série. Essa construção de identidade é o que causa maior identificação por parte do público e também permite a abordagem de variados temas dentro de um único elenco. Ao destacar os principais acontecimentos da personagem – sendo eles bons e ruins – para a formação da identidade, é o que torna o olhar do público mais empático e semelhante ao assistir a trama.

A série se assemelha e muito com *SKINS* (*Skins: Juventude a flor da pele*), obra televisiva lançada em 2007 pelo canal televisivo MTV, o seriado de origem britânica não fugia aos assuntos principais de *Euphoria*, mas o que se pode diferenciar entre ambas é que enquanto *Skins* se propunha a romantizar a maioria dos temas, principalmente em relação ao abuso de álcool e drogas, *Euphoria* não esconde as consequências das quais as drogas resultam, como a reabilitação e overdose.

Outro ponto a ser observado é que ambas as séries possuem o mesmo formato ao escolher personagens de destaques para determinados episódios, bem como a retratação dos conflitos familiares para o desenvolvimento de cada personagem e de suas ações. Um exemplo disso pode ser dado pela Cassie, de *Euphoria*, da qual cresceu com o abandono paterno e uma mãe também ausente e alcoólatra e sua constante busca pela validação masculina. Já em *Skins*, usando de exemplo a estória de Effy, a jovem também lida com a mesma situação de Cassie, ambas acabam em relacionamentos amorosos bastante problemáticos.

Skins conta com uma sociedade da qual a adolescência está começando a ser mais aberta sobre sua própria sexualidade, afinal, em 2007 muitos adolescentes nem sabiam o que era a transexualidade, enquanto *Euphoria* conta com uma mulher trans como uma de suas personagens principais. A maior parte dos assuntos tratados dentro de ambas as tramas se diferenciam por sua abordagem, o que a obra britânica romantiza, a americana destrói. Basicamente, o que o espectador do seriado americano está assistindo hoje nada mais é do que a normalização do que a série britânica retratou.

In the UK, viewers and commentators very quickly realized that although there are some sensational aspects to the show, *Skins* is actually a very serious attempt to get to the roots of young people's lives. It deals with relationships, parents, death, illness, mental health issues, the consequences of drug use and sexual activity. It is just that these are characterized from the point of view of the many young people who write the show and has a very straightforward approach to their experiences; It tries to tell the truth. Sometimes that truth can be a little painful to adults and parents¹ (ELSLEY, 2011, p.11).

Skins foi transmitida pelo canal considerado o favorito dos jovens em sua época de exibição – a MTV. Embora, como afirma Elsley (2011), o seriado tenha sido uma tentativa séria de abordar diversos assuntos dos quais adolescentes do mundo todo tem que lidar em seus cotidianos, não consegue se aprofundar verdadeiramente nos temas em que se propõe debater, por isso a romantização de seu conteúdo se tornou tão grande.

Já a obra americana não delimita seu espaço de liberdade quando se trata no aprofundamento dos problemas retratados. Quando há uma cena sobre o uso de drogas em *Skins*, na 3ª temporada (2ª geração) – episódio 8, Effy, ao consumir os cogumelos dos quais encontrou na floresta em que está acampando com os amigos, passa por diversas situações em flashes confusos, resultando até mesmo em violência física. Mas quando acorda, tirando o arrependimento por machucar alguém e a decepção dos amigos pela briga, a série não retrata em nenhum momento a dependência química ou as consequências que a droga causa em seu corpo.

Em *Euphoria*, a obra americana constantemente retrata ambas situações, quando Rue se droga durante a trama, a série se encarrega de demonstrar as consequências, sejam físicas, mas principalmente sobre os resultados da dependência. Uma das cenas mais comentadas da série se dá pela cena em que Rue, desesperada por drogas, se torna agressiva e violenta ao implorar para o seu amigo e traficante, Fezco, forneça as substâncias para ela. Rue, que até então se mostra sempre muito calma, se transforma em outra pessoa para saciar seu vício.

O seriado americano vem se consolidando cada vez mais, ganhando destaque nas principais categorias em uma das maiores premiações televisivas dos EUA, o Emmy Awards.

¹ Tradução do autor: “No Reino Unido, espectadores e comentaristas rapidamente perceberam que, embora haja alguns aspectos sensacionais no programa, *Skins* é, na verdade, uma tentativa muito séria de chegar às raízes da vida dos jovens. Ele lida com relacionamentos, pais, morte, doença, problemas de saúde mental, as consequências do uso de drogas e atividade sexual. Só que estes são caracterizados do ponto de vista dos muitos jovens que escrevem o programa e tem uma abordagem muito direta de suas experiências; Ele tenta dizer a verdade. Às vezes, essa verdade pode ser um pouco dolorosa para adultos e pais”.

Euphoria rendeu a Zendaya o troféu na categoria de melhor atriz em série dramática do Emmy Awards de 2020, a atriz também se consolidou como a mais jovem ao vencer a categoria.

4 O ESPETÁCULO: a influência midiática

Como já retratado na segunda sessão desde artigo, a influência da mídia se dá pela espetacularização pela vida, grande parte dessa responsabilidade vem da televisão, principal porta para a banalização da vida privada. Entretanto, não é possível deixar de lado a dominação da internet na contemporaneidade, afinal, as novas gerações cresceram num período onde ela sempre se fez presente.

Enquanto gerações mais antigas ainda se acostumam com a chegada das redes sociais, e apesar de mesmo elas já serem completamente dominadas pela internet, se faz necessário observar como as mídias são responsáveis pela formação dessa geração. Afinal, trata-se de uma geração que foi criada a partir da cultura do consumo e do fetiche.

Como justifica Maria Rita Kehl (2004, p. 65):

É como se as relações de dominação/exploração entre sujeitos, que há mais de um século se ocultam sob o fetichismo da mercadoria, insistissem em retornar, num movimento semelhante ao do retorno do recalcado que todas as formas de esquecimento das origens produzem. O retorno desta subjetividade negada, numa cultura em que as manifestações subjetivas são todas regidas pela exaltação narcísica do indivíduo, se dá sob o modo dessa solução de compromisso proposta pela indústria cultural: em troca da parcela de vida humana entregue à mercadoria (pelo trabalhador e pelo consumidor!), apropriamo-nos do simulacro da subjetividade de alguns sujeitos investidos do máximo valor narcisista, da máxima autonomia, da máxima capacidade de desfrute de todas as possibilidades contidas em uma vida. Como se estes sujeitos ditos privilegiados não fossem pobres diabos, vendedores de força de trabalho, assim como a maioria de seus fãs.

Os dois conceitos de fetiche podem ser dados por Marx e Freud, o primeiro utilizando do “fetiche da mercadoria como modo de ocultamento das relações de dominação/exploração” (KEHL, 2004, p. 67), já o segundo, pode ser justificado como o “modo de ocultamento da falta nasce com a recusa, por parte do sujeito moderno (que é o sujeito neurótico), em admitir a diferença sexual entre homens e mulheres” (KEHL, 2004, p. 68), mas não se pode deixar nunca de ressaltar que entre esses dois conceitos, também se faz presente a alienação.

Obviamente que com o decorrer dos anos, ambos conceitos passaram por algumas mudanças, porém não tão significativas a ponto de não serem consideradas como base para o significado principal da cultura do fetiche. O fetiche pela mercadoria significa principalmente a riqueza, já o fetiche pela falta é composto justamente por aquilo que lhe foi negado, eles se entrelaçam propriamente por se complementarem, afinal, o sujeito contemporâneo busca sempre a saciar a falta com o consumo, para assim, se alienar em relação ao mundo.

Este escapismo do mundo se tornou fonte necessária para a que a televisão e a mídia se tornassem tão necessária no cotidiano do público, absolutamente tudo pode ser considerado *show business* se for bem retratado, como afirma Gabler (1999, p. 95): “ou para dizer de outra maneira, por meio da televisão, o entretenimento tinha finalmente escapado do noticiário e se apoderado da vida”. A perspectiva sobre o que é vida e o que é personagem se tornou extremamente distorcida, a abstração entre reconhecer o que é real e ficção no mundo real é muito fina.

As estrelas de cinema são, definitivamente, celebridades e mais ainda quando, a exemplo de Barrymore, são capazes de largar o personagem e interpretar a si mesmos. Mas porque o entretenimento tivesse se tornado a cosmologia da América – o mundo em forma de espetáculo – e o cinema se transformado numa metáfora para o novo

filme-vida, as estrelas acabaram sendo mais que a corporificação da fama. Tornando-se troços vivos, de carne e osso, demonstrando que o que era verdade para um veículo de entretenimento (o cinema) era igualmente verdade para outro (a vida) – a saber, que o entretenimento precisava de personalidades identificáveis e magnéticas para maximizar a reação da plateia às sensações. O cinema tinha estrelas. A vida tinha celebridades (GABLER, 1999, p. 141).

A vida tornou-se um espetáculo – este, que até mesmo pessoas normais desejam e almejam fazer parte, seja pelas redes sociais ou qualquer outra forma de expor sua própria privacidade em prol de reconhecimento. As redes sociais facilitaram muito esta exposição, virando ferramenta externa da própria televisão, vídeos amadores de tragédias são usados em programas televisivos para reportar uma notícia, mas também possibilitou aos anônimos um espaço de reconhecimento por coisas banais, tornando-os subcelebridades. Esta busca incessante pela validação é o que torna a cultura do fetiche tão bem alimentada, o sujeito como ser faltante tenta a todo custo reprimir esta sensação.

5 A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM

A cultura do consumo se faz presente até mesmo na formação e construção das personagens, sejam elas televisivas ou cinematográficas, simplesmente porque hoje, o sujeito real é diretamente atravessado por ela. Os conceitos abordados aqui, da espetacularização são um dos pontos de destaque nos estudos de Bauman (2001), o filósofo, do qual discorre sobre a modernidade líquida torna-se necessário para entender os conceitos primórdios da relação personagem – pessoa real.

Afinal, a personagem nada mais é do que uma representação de uma sociedade, logo, ela tem como finalidade retratar alguém real, as construções das personagens podem se diferenciar a partir do tema e da abordagem em que o roteirista, autor, ou qualquer que seja a pessoa responsável pela criação inicial dessa “pessoa” possa ser. Justamente por se tratar de pessoas reais, é que se faz tão necessário analisar as teorias sobre a modernidade líquida, criada por Bauman (2001), para assim começar a entender a criação das personagens de *Euphoria*.

No seu livro do qual desenvolveu os primeiros conceitos sobre a modernidade líquida (do qual carrega o mesmo nome), o filósofo polonês discorre pela constante busca pela validação. Entretanto, nada mais é sólido, os relacionamentos amorosos atualmente nada mais são do que meros passatempos, a quantidade se tornou muito mais importante que a qualidade. A busca constante dessa validação pode ser dada pelas curtidas em fotos ou pela quantidade de pessoas interessadas em você hajam.

O autor ainda discorre sobre o Amor Líquido (2003) e Medo Líquido (2006), dois conceitos onde ambos se complementam, afinal, um dos maiores medos da sociedade contemporânea se dá pela constante busca na segurança, o ser humano está sempre instalando cercas, muros e outros apetrechos tecnológicos para se manter e sentir seguro, mesmo sendo inúteis. Esta busca se dá também para as relações amorosas, a partir do momento em que não se sente mais seguro e confiante da relação em que está, ou simplesmente não se sente mais importante dentro dela, busca no outro aquilo que falta em si mesmo.

Justamente por não possuir mais referências padronizadas e códigos culturais e sociais para viver em comunidade e construir suas vidas que a individualização e o narcisismo se tornaram tão comuns apresentados pela sociedade contemporânea. A globalização e o capitalismo desenfreado promoveram uma ideia de consumo como forma de felicidade do qual se propõe a saciar e complementar a vida do sujeito, entretanto, nem mesmo toda a riqueza consegue perpetuar esta sensação.

Uma vez que os bens capazes de tornar a vida mais feliz começam a se afastar dos domínios não-monetários para o mercado de mercadorias, não há como os deter; o

movimento tende a desenvolver um impulso próprio e se torna autopropulsor e autoacelerador, reduzindo ainda mais o suprimento de bens que, pela sua natureza, só podem ser produzidos pessoalmente e só podem florescer em ambientes de relações humanas intensas e íntimas (BAUMAN, 2009, p. 16).

O consumo de mercadorias se torna incessante pela busca inalcançável da felicidade plena neste cenário, resultando num sujeito incapaz de se enxergar como completo. Gerando assim o sentimento de falta, nutrido principalmente pela incapacidade do sujeito em entender e construir sua própria identificação com o mundo e para o mundo.

É exatamente por isso que as relações são tão líquidas e frágeis, a sociedade está muito mais interessada em criar conexões rasas das quais são benéficas a curto prazo, ninguém está mais interessado em manter aquilo que requer esforço e solidificação. Isso se dá, principalmente, por que o próprio ser humano não é capaz de lidar com a própria falta, tornando-o incapaz de reconhecer os próprios erros e falhas.

Projetar no outro aquilo que lhe falta é muito mais fácil do que lidar com as responsabilidades das consequências dos próprios atos. As novas gerações estão sendo cada vez mais poupadas e construídas a partir desde novo “modo de viver”, essa facilidade em “largar mão” das dificuldades enfrentadas tanto em problemas pessoais, familiares e amorosos resultam numa construção de identidade ainda mais frágil.

Likes e efeitos colaterais de substâncias químicas nada mais são do que experiências momentâneas, a busca se torna mais incessante e o efeito cada vez menor. O que decorre disso é exatamente essa cultura do consumo em que torna o jovem refém desses efeitos, acreditando cada vez mais que a sensação de falta pode ser suprida por uma das muitas mercadorias disponíveis no mercado – seja ela qual for.

A identificação, em seu sentido etimológico, significa fazer-se uma identidade. A identidade é algo que se constrói e a identificação é o processo pelo qual isso é conseguido. [...] Prende-se às relações do sujeito com o Outro e, por isso, à sua relação com o significante (NOMINÉ, 2018, p. 19).

Na série *Euphoria* é nítido que a personagem narradora, Rue, utiliza o abuso de drogas como uma forma de fuga, ela cresceu vendo seu pai totalmente entorpecido de tanto medicamento devido a uma doença e tendo uma mãe ausente por ser a principal fonte de renda para a casa. A garota então se torna “guardiã” do pai, e é a partir dos 10 anos de idade que resolve experimentar um dos remédios dele. Aos 16, já passou por diversas clínicas de reabilitação, passou pelo falecimento do pai e por uma overdose.

A maioria das personagens busca alguma fuga da própria realidade, seja do abuso de substâncias, aplicativos de relacionamento, a busca pela imagem perfeita, a exposição online em troca de elogios e likes, etc. Tudo isso sendo construído a partir de uma realidade contemporânea da qual cresceu da mesma forma da qual é representada: extremamente frágil.

6 CONCLUSÕES

Refletir sobre a modernidade sempre será um trabalho árduo, afinal existem muitas possibilidades das quais se pode analisa-la. O cinema e as séries televisivas apresentam sempre um diferencial ao tentar reprimir e repreender com críticas muitas vezes a seu próprio meio, para fazer o público pensar sobre como está sendo afetado pela busca constante do entretenimento, o que chega a ser uma grande ironia.

A televisão e sua influência sobre a contemporaneidade está ainda longe de ser superada e esquecida, principalmente se levarmos em conta o quanto ela consegue se adaptar as novas gerações. Ela moldou todo um grupo de gerações dos quais não conseguem se desvincular totalmente da importância da qual exerce. Sendo possível entender que a vida cotidiana pode

ser um espetáculo, por ansiar o escapismo e principalmente a alienação da realidade é que se torna tão difícil separar o real e o que é - de fato - um espetáculo.

A cultura do fetiche é um retrato desta influência, o sujeito faltante e sua constante busca por sensações afim de suprir este sentimento busca através das ideias utópicas em que a televisão promove este fim irreal de sensação não só de felicidade completa, mas de pertencimento. Ele precisa pertencer, seja aquela classe social do qual nunca fez parte, seja daquele grupo de pessoas intelectuais quando nunca fora considerado um erudito, ou qualquer que seja a idealização em que lhe fora proposto.

A série *Euphoria* traz consigo uma representação dessa nova geração totalmente influenciada não só pela televisão, mas pela internet e as redes sociais, que facilitam ainda mais a promoção dessa cultura do consumo e do fetiche. Também sendo responsável por demonstrar como suas personagens são construídas a partir da modernidade narcísica e extremamente individual, quais são suas características e como a promoção desde conceitos distorceram as ideias de amor e conexão entre pessoas reais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- _____. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- _____. **Medo líquido**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- _____. **Modernidade líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BUCCI, E.; KEHL, M. R. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- CEVASCO, Maria Elisa. **O diferencial da crítica materialista**. In: *Idéias*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 15-30, dez. 2013.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu; 2º Ed. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2017, 264p.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Lisboa: Actividades Editoriais, 2005.
- ELSLEY, Bryan. Why I created Skins. In: **The Huffington Post**, -, 24 jan 2011. Disponível em: https://www.huffpost.com/entry/skins-mtv_b_813422. Acesso em: 18 maio 2022.
- GABLER, Neal. **Vida, o filme**. Como o entretenimento conquistou a realidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência: a colisão entre SOS velhos e os novos meios de comunicação**. Tradução de Susana Alexandria. 2ª Ed. São Paulo: Aleph, 2009. p. 27-53.
- NOMINÉ, Bernard. **Sobre a identidade e identificação: conferências (2014-2015)**. Trad. Elisabeth Saporiti. São Paulo: Blucher, 2018, 152p.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia (et al). **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: SENAC, 2003 (p. 61-89).

VICTORIA MAS E AS HISTÉRICAS: CONFLUÊNCIAS ENTRE LITERATURA E PSICANÁLISE

Amanda Tiemi Romero Ogima
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
E-mail: tiemi.romero@gmail.com

Neurivaldo Campos Pedroso Junior
Professor efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
E-mail: npedrosojunior@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar as reflexões de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre o livro *O baile das Loucas*, da escritora francesa Victoria Mas, sob a ótica transdisciplinar da literatura com a psicanálise. Utilizando-se da metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica, almeja-se inicialmente atentar sobre o histórico de relação entre esses dois campos, para então, por meio da narrativa ficcional refletir sobre as representações da histeria na obra. Para pleitear a temática, busca-se aporte teórico em textos de Sigmund Freud; na obra *Psicanálise e Literatura* do professor de literatura francesa Jean Bellemin-Noel; nas contribuições na área da literatura comparada da professora Ana Maria Clark Peres com seus trabalhos interdisciplinares entre a literatura e a psicanálise; além de outros artigos que tratam da temática. A obra foi lançada em 2021 no Brasil pela editora Verus e é ambientada na França por volta do ano de 1985. A autora toma como cenário principal da história de um espaço famoso que já existiu, o hospital psiquiátrico de *Salpêtrière*, onde o médico Jean-Martin Charcot realizava seus estudos e experiências com mulheres com problemas neurológicos. É nesse lugar marcado pela violência desde sua criação, que as protagonistas, em seus mais diversos motivos, são confinadas e utilizadas para estudos médicos sobre a histeria.

Palavras-chave: Literatura. Psicanálise. Victoria Mas.

1 INTRODUÇÃO

Em 1885, num lugar no Sul da França, em meio as gigantescas paredes do grande hospital *La Salpêtrière*, em um setor carinhosamente apelidado como “setor das histéricas”, viviam um grupo de mulheres da mais diversa idade e aparência. Essas mulheres, vistas de longe, pareceriam comuns, varrem entre suas camas tranquilamente enquanto outras dobram os lençóis, trocam de roupa e se preparam para iniciar sua rotina do dia. Muito se especulava sobre a tal ala das histéricas que o Dr. Charcot cuidava pessoalmente, imaginavam mulheres nuas correndo aos corredores, mulheres entrando em convulsões sob lençóis brancos, caretas, cabelos despenteados ou mulheres velhas, porém não era essa a realidade daquele grande salão onde dormiam as internas. “Ao contrário do ambiente de depravação imaginado fora dali, o dormitório parece mais uma casa de repouso que uma ala exclusiva para histéricas” (MAS, 2021, p. 11). O livro *O baile das Loucas* (2021), escrito por Victoria Mas, inicia sua obra em março de 1885, na França tomada pelas correntes científicas, pelas novidades e pelas poesias de Victor Hugo. Em março, um grande evento é aguardado pelos burgueses parisienses, pois uma noite por ano eles tem a chance de ver as figuras inimagináveis das loucas, epiléticas, idiotas, histéricas de perto. Era o baile de mi-carême, que acontecia todos os anos em março no Hospital de La Salpêtrière, onde alguns burgueses selecionados recebiam um convite para um baile à fantasia no qual estariam também presentes e fantasiadas as internas do setor das histéricas. Durante o evento, os olhos de fora fitavam sem pudor os corpos daquelas mulheres

e o público ansiava ver alguma reação, uma crise, um desmaio, um espetáculo e assim também se seguia depois do evento, mais especulações, mais comentários sobre as mulheres que ninguém conhecia de verdade. “As mulheres do La Salpêtrière não eram mais leprosas cuja existência se queria esconder, e sim bobas da corte expostas em plena luz, sem nenhum arrependimento” (MAS, 2021, p. 86).

Publicado pela editora Albin Michel em 2019 na França, *Le ball des folles* tornou-se rapidamente um grande sucesso literário do ano, vendeu mais de 100 mil exemplares e em mesmo ano ganhou quatro prêmios: *Prix Renaudot des Lycéens*; *Prix Patrimoines de la Banque Privée BPE*; *Prix Stanislas*; e o *Prix Première Plume*. Além disso, a obra *Le ball des folles* foi incluída entre as 30 melhores do ano pela revista *Le Point* e entre os 100 livros do ano pela revista *Lire*. Escrito pela francesa Victoria Mas, o livro foi adaptado para o cinema em 2021 pela diretora Mélanie Laurent, com lançamento no Festival Internacional de Cinema de Toronto e atualmente está disponível na plataforma de vídeo *Amazon Prime Video*. No Brasil, com o nome *O Baile das Loucas*, o livro foi lançado em 2021 pela editora Verus do Grupo Editorial Record. Na realização da versão brasileira do livro *O Baile das Loucas*, a editora reuniu uma equipe formada em sua maioria por mulheres, com a editora Raissa Castro, a coordenadora editorial e também responsável pela revisão Ana Paula Gomes, no Copidesque Manoela Alves e na tradução Carolina Selvatici.

O cenário de *O baile das loucas* é o famoso hospital La Salpêtrière, onde o médico Jean-Martin Charcot realizava seus estudos e experiências com mulheres com problemas neurológicos. Em primeiro plano é narrado um período do ano de 1885 na vida de Genevieve, uma enfermeira-chefe do hospital La Salpêtrière. Sendo a intendente mais antiga no hospital, Genevieve já viu de tudo, conheceu diversas mulheres diagnosticadas com histeria, melancolia, mania, loucura, e sempre se manteve firme como deveria ser seu papel, não se envolvendo tanto e não questionando nenhum tipo de tratamento realizado nas mulheres. No entanto, a situação muda quando chega uma nova alienada no local, Eugénie, uma menina jovem que foi internada às pressas pelo pai. Esse encontro muda a percepção que Genevieve sempre teve, uma percepção rígida atrelada à ciência, e começou a questionar tudo o que acreditava. Em segundo plano, conhece-se outras internas e seus motivos para estarem internadas. Ademais, é apresentado as experiências do Dr. Charcot com as mulheres e acompanha-se o dia a dia para os preparativos para o grande baile de *La Salpêtrière*, um evento anual onde a burguesia parisiense visitava a instalação para divertir-se bailando com as mulheres alienadas.

O romance *O baile das loucas* representa, ainda, de acordo com a editora Verus, uma parcela do que era a condição feminina no século XIX, no qual os corpos das mulheres loucas eram usados em experiências por médicos, onde não eram vistas como mulheres com vontades e inteligência. Tal como seguiu-se por séculos a imagem da histeria atrelada somente as mulheres, que, em qualquer movimento mais brusco ou tomada de posição, já era visto como uma rebeldia, como uma loucura ou como um sintoma de histeria. A marca da mulher histérica se consolidou na literatura e nas artes, bem como no imaginário da sociedade e apesar disso, falar sobre a condição psiquiátrica de uma mulher adoecida ainda é, nos dias de hoje, um tabu. Por isso, é importante que se fale sobre o assunto, a fim de explorarmos esta questão além do estereótipo da mulher enlouquecida.

Desse modo, optou-se por realizar um estudo inter e transdisciplinar entre a literatura e a psicanálise em vista das temáticas que são abordadas como, a histeria, a internação e o ambiente ambíguo que é o hospital *La Salpêtrière*. Este trabalho faz parte de uma pesquisa maior, onde se aprofunda as ideias aqui contidas e se expandem para outros caminhos. Neste artigo o objetivo é apresentar as reflexões dessa pesquisa de mestrado em andamento sobre o livro *O baile das Loucas* (2021), da escritora francesa Victoria Mas. Utilizando-se da metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica, almeja-se inicialmente atentar sobre o histórico de relação entre esses dois campos, para então, por meio da narrativa ficcional refletir sobre as

representações da histeria na obra. Para pleitear a temática, busca-se aporte teórico em textos de Sigmund Freud; na obra *Psicanálise e Literatura* do professor de literatura francesa Jean Bellemin-Noel; nas contribuições na área da literatura comparada da professora Ana Maria Clark Peres com seus trabalhos interdisciplinares entre a literatura e a psicanálise; além de outros artigos que tratam da temática.

2 LITERATURA E PSICANÁLISE

Tanto a literatura quanto a psicanálise alcançam a parte subjetiva do ser humano. Por meio da literatura, não só os olhos se enchem de imagens, mas também a mente mergulha nas possibilidades da imaginação. Esse movimento que a literatura faz com o ser humano permite que esse devaneio o faça sentir emoções, alegria, tristeza, indignação, entusiasmo, e pode até mesmo reacender antigas dúvidas. Afinal, ao lermos, observamos um ecossistema de fora, repleto de personagens, imagens, dramatizações, conflitos e relações entre indivíduos. Tais representações podem fazer questionar sobre as próprias relações, pois é no ficcional que se imagina outras possibilidades como ser alguém que mora em outro país ou em outras condições. “É por ela que tomamos consciência da nossa humanidade, que pensa, que fala” (BELLEMIN-NOEL, 1983, p. 12), é o que Jean Bellemin-Noel diz ao falar sobre literatura. Mais adiante, o psicanalista francês complementa o raciocínio ao afirmar que:

Em suma, só com alguma coisa como literatura (mesmo que tenha sido oral nas eras e civilizações sem escrita) que o homem se interroga sobre si mesmo, sobre seu destino cósmico, sua história, seu funcionamento social e mental. [...]. A fala informa-nos, a escrita forma-nos. E deforma-nos necessariamente, já que o que foi escrito nos vem de outro lugar, longe ou perto na ausência e de um outro tempo, de outrora ou de há pouco: nunca daqui e de agora, onde falar é o suficiente (BELLEMIN-NOEL, 1983, p. 12).

A literatura humaniza, já dizia Antônio Candido e mais, em seu famoso texto *O direito à literatura*, ele explica o que seria incluso no pacote dos direitos humanos, tal como direito à alimentação, moradia, instrução, a lazer, a saúde, a opinião, a liberdade individual, entre outros e pergunta “por que não, à arte e à literatura?” (CANDIDO, 2011, p. 176). Candido completa dizendo que caracteriza um direito humano como algo que atrapalharia toda a organização e bem-estar do ser “[...] a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 2011, p. 176). Seria a literatura então um direito, pois com ela se pode refletir sobre a vida, organizar os sentimentos e sem ela, os seres humanos seriam podados desse ganho.

De acordo com Adélia Meneses (2012) no artigo *Literatura e Psicanálise: aproximações*, as relações entre literatura e psicanálise se dão em mais de um nível: sendo um espaço que permite ao inconsciente aflorar/reconhecimento desse inconsciente; utilizando a palavra como matéria prima comum; sendo ambas horizontes de interpretações; na leitura do humano (a nível individual ou social); nos campos de símbolos e da analogia. Pois, “a arte é um espaço onde se permite ao inconsciente aflorar; e a Psicanálise é antes de mais nada o reconhecimento desse inconsciente” (MENESES, 2012, p. 121).

Sigmund Freud era também conhecido por ser um grande leitor e amante dos livros. Escreveu diversos livros e artigos na temática, como: Delírios e sonhos na “Gradiva” de Jensen (1907), Escritores Criativos e Devaneio (1908), Leonardo da Vinci e uma Recordação de sua Infância (1910), O tema dos três escrutínios (1913), O moisés de Michalângelo (1914), Alguns tipos característicos encontrados no trabalho psicanalítico (1916), Uma lembrança de infância de Dichtung und Wahrheit” (1917), O sobrenatural, parte I (1919) e Dostoiévsky e o parricídio

(1928). Sobre o uso da literatura por Freud, Ana Maria Clark Peres, no ensaio *Literatura e psicanálise: repensando a interdisciplinaridade*, apresenta:

Não se trata, a meu ver, como se diz comumente, de uma simples utilização por parte de Freud de um exemplo (ou conteúdo) extraído de uma obra literária para montar e/ou ilustrar sua teoria. Exatamente porque a Literatura o provocava sempre, e nela os grandes dramas da humanidade se encenam e se revelam sem cessar, ele inicia essa primeira interlocução, confirmada, aliás, por vários de seus estudos. [...] As conexões entre a escrita poética e a escrita onírica constituem, da mesma forma, questão de destaque, assim como inúmeros ensaios focalizando obras literárias (Grádiva, de Jensen; um conto de Hoffmann, "O homem da areia"), personagens (Hamlet), artistas plásticos (Leonardo da Vinci, Michelangelo), entre outros (PERES, 1996, p. 187).

Inclusive, Freud via a literatura como um componente essencial do treinamento de uma analista competente e ele, sendo um exemplo disso, em vida ganhou o prêmio Goethe de literatura em 1936. Ana Maria Clark Peres comenta também que “Além de Sófocles e de Goethe, referência constante em sua obra, outros autores são insistentemente lembrados: Shakespeare, Dostoiévski, Ibsen, Maupassant, irmãos Grimm, etc.” (PERES, 1996, p. 187). Em suma, a literatura é uma arte que envolve a todos e conseguiu também envolver Sigmund Freud, assim como a psicanálise se alastrou por diversas áreas dos saberes, conversou com a filosofia, a história, com as artes, com a linguística, entre tantos. A psicanálise, conseguindo participar de diversos debates nas mais diversas áreas da vida, esse método terapêutico, ou melhor, a filosofia psicanalítica não se limita, porém, é necessário alguns cuidados ao utilizá-la em estudos comparados. É preciso pensar em seus modos de uso e repensar a ideia de uma aplicação da psicanálise na literatura.

Assim, a ideia de inter e transdisciplinaridade é uma boa opção na hora de trabalhar a literatura com a ajuda da psicanálise. Afinal, trabalhar de maneira inter e transdisciplinar é um desafio que requer empenho, pois não se trata somente de empréstimos de uma área para a outra. É preciso aprender e vivenciar um pouco da experiência do outro para que então, juntos, possibilitar uma visão expandida de um assunto escolhido. Ademais, é ver as dois ou mais saberes com o mesmo nível de importância, é investigar além do que aparenta. Ana Maria Clark Peres diz que trabalhar a Literatura em interlocução com a Psicanálise, resgatando pressupostos básicos da descoberta freudiana, “seria lidar, antes de mais nada, com escritas contextualizadas, que denunciam incessantemente a implicação do sujeito com a sua história, ou, mais radicalmente, com escritas que só ganham sentido via contextualização” (PERES, 1996, p.197).

3 VICTORIA MAS E AS HISTÓRICAS

Victoria Mas é francesa, nascida em *Le Chesnay* sul da França, em 1987. Em 2019 lançou na França seu primeiro sucesso *O baile das loucas*, que rapidamente fez grande sucesso e então foi traduzido para várias línguas. A decisão da temática do livro foi também algo que aconteceu naturalmente. Victoria conta, em quase todos os eventos que participa, sobre como chegou ao tema sobre a psiquiatria no século XIX e as mulheres. Conta que um dia (mais ou menos pelos anos de 2017) estava como acompanhante de uma amiga em uma consulta no hospital *Salpêtrière*, que hoje em dia funciona como um hospital universitário público geral com o nome de *L'Hôpital Universitaire Pitié Salpêtrière*. Quando andava pelos corredores do hospital, observou sua arquitetura antiga e se interessou sobre a história daquele lugar. Diz na entrevista com a revista *Deuxième page* que quando estava vagueando pelos edifícios antigos, viu um imenso parque, uma capela esmagadora e várias ruas sem fim e completa “Fiquei espantada com esta pequena cidade com a sua atmosfera austera e pesada. Movida pelos meus

sentimentos e pela minha curiosidade, queria saber quais segredos guardavam estas velhas pedras” (CIELLE, 2019, tradução nossa).

A descoberta desta parte da história de Paris, ignorada na sua maior parte, surpreendeu-me. Foi-me difícil conceber uma sociedade parisiense que retratava a doença e as mulheres de uma forma tão voyeurista e desumanizante. Especialmente porque os fatos não estão tão distantes no tempo...

A visão a posteriori que temos hoje significa que olhamos para estas práticas com um olhar obviamente crítico; mas, para evitar limitar-me a um simples sentimento de indignação, optei por compreender os mecanismos da época e, acima de tudo, por olhar mais de perto para estas mulheres pouco conhecidas. (CIELLE, 2019, tradução nossa)².

Como se percebe, a autora é fascinada pela história e tem apreço pela pesquisa. Mesmo sendo um tema difícil de revisitar, ela busca tentar compreender sobre esse passado que pertence ao seu povo e ainda mais, uma história que pertence a ela como mulher. Em outra entrevista, para o jornal *Le Parisien*, ao falar sobre a temática, diz que encontrou em suas pesquisas testemunhos em arquivos da exposição insalubre nos quais mulheres passaram na instituição psiquiátrica. Conta também que ao conversar com conhecidos sobre esse fato, muitos se assustaram, provavelmente por conta de ser algo que aconteceu em um lugar que ainda existe enquanto estrutura, sendo um grande edifício cheio de lembranças esquecidas. Na entrevista ela diz que sentiu uma certa empatia por estas mulheres.

Eu me vi no lugar delas e quis dar-lhes uma identidade. Descobri que elas estavam sendo colocadas em cena, como faz hoje em reality TV com estranhos. Porque há entre as linhas, notavelmente escritas, uma verdade que ainda hoje é "transponível". Ainda não sabemos o que fazer com as mulheres. Com o seu corpo. (VAVASSEUR, 2019, tradução nossa)³.

A autora consegue então, por meio da ficção, escrever um pouco da história dessas mulheres e por luz a essa história quase esquecida. Inclusive, ao se pensar em histeria, logo passa uma imagem caricata do que ela seria: uma mulher descontrolada, uma mulher raivosa com cabelos desdenhados, uma mulher nua dançando e por aí vai, o que o livro *O baile das loucas* imediatamente nos primeiros capítulos vai desconstruindo. “Diferentemente das históricas que dançam descalças por corredores gelados, predomina aqui apenas uma luta muda e diária pela normalidade” (MAS, 2021, p. 12). Ali no hospital La Sapetriere as internas fazem seus afazeres normalmente, tomam seus remédios, recebem seus tratamentos, às sextas-feiras uma ou outra interna precisa comparecer nas aulas públicas do Dr. Charcot e em março, voltam as suas atividades para realizar os preparativos do grande baile de mi-carême. Realmente, de longe, parece como um grande asilo comum, mas, ao olhar mais atentamente é possível ver algumas internas com tremores, outras com uma mão fechada e retorcida, outras dormentes, um braço contraído apertado contra o peito.

² “La découverte de ce pan de l’histoire de Paris, ignoré en grande majorité, m’a stupéfaite. Il m’était difficile de concevoir cette société parisienne qui mettait en scène de façon si voyeuriste et déshumanisante la maladie et les femmes. D’autant que les faits ne sont pas si éloignés dans le temps... Le recul dont nous bénéficions aujourd’hui fait que nous regardons ces pratiques d’un œil évidemment critique ; mais pour éviter de me limiter au simple sentiment d’indignation, j’ai choisi de comprendre les mécanismes de l’époque et avant tout, de m’intéresser de plus près à ces femmes méconnues.”

³ “Je me suis vue à leur place et j’ai voulu leur donner une identité. J’ai trouvé qu’on les mettait en scène, comme la télé-réalité le fait aujourd’hui avec des inconnus. Car il y a entre les lignes de son récit, remarquablement écrit, une vérité encore “transposable” aujourd’hui. “On ne sait toujours pas quoi faire de la femme. De son corps”

Veem-se pálpebras se abrirem e fecharem no ritmo do bater das asas de uma borboleta, ou certas pálpebras simplesmente fechadas de um lado, enquanto apenas um olho nos observa. Qualquer som de cobre ou diapasão é proibido, para evitar que algumas desabem em plena catalepsia. Uma boceja sem parar, outra é afetada por movimentos incontroláveis. Veem-se olhares abatidos, ausentes ou mergulhados em melancolia profunda. Além disso, de tempos em tempos, a famosa crise de histeria vem sacudir o dormitório no qual uma calmaria temporária paira: um corpo de mulher, sobre uma cama ou no chão, se dobra, se contrai, luta contra uma força invisível, se debate, se arqueia, se contorce, tenta escapar de seu destino, sem jamais conseguir. Então muitos a cercam, um residente pressiona dois dedos sobre seus ovários e a compressão enfim acalma a louca. Nos casos mais graves, um pano embebido em éter acaba cobrindo seu nariz. Os olhos se fecham e a crise termina. (MAS, 2021, p. 11-12).

É um cenário triste, calmo e até sereno, pois essas mulheres sabem o porquê de estarem ali e em certa medida, isolada de todos e controladas por mãos medicas, elas estão bem, elas cultivam uma esperança de cura e ou também salvação. É um lugar ambíguo, pois o mesmo espaço que é calmo, tranquilo e acolhedor para essas personagens, foi no passado um cenário de prisões desumanas, de mortes e de abusos de mulheres. A personagem Eugenie olha para todo esse local onde está internada e se lembra das histórias que ouviu sobre o hospital La Salpêtrière e sente que deve fugir dali o quanto antes, pois “os espectros de todas aquelas mulheres ainda não deixaram o complexo. É um lugar carregado de fantasmas, gritos e corpos feridos. Um hospital em que as meras paredes podem tornar uma pessoa maluca, caso já não o seja antes de chegar” (MAS, 2021, p. 87).

Durante o período de internação de Eugenie, em março de 1885, é apresentado a personagem Louise, uma menina adolescente de dezesseis anos diagnosticada com histeria grave que está internada no hospital La Salpêtrière já a três anos. “No setor das alienadas, ela era a paciente com surtos mais regulares e mais severos. [...] Quase toda semana seu corpo era tomado por convulsões e contrações, ela se retorcia, se arqueava, desmaiava” (MAS, 2021, p. 41). Ela era uma das internas que já a algum tempo o Dr. Charcot estava dedicando mais atenção e fazia isso a escolhendo para participar de suas aulas públicas. As aulas publicas do Dr. Charcot eram as sextas-feiras e eram sempre lotadas por outros homens médicos, jornalistas, escritores, residentes, políticos e artistas. Nelas, ele induzia através da hipnose uma crise histérica em uma paciente, para que todos pudessem observar, anotar, estudar os sintomas e admirar a técnica que ele desenvolveu. Louise, por ter surtos mais regulares e severos, foi escolhida para ser exposta na aula do Dr. Charcot. O dr. após uma introdução sobre sua técnica, começa a hipnose com Louise, pedindo para que ela faça determinados movimentos, como erguer o braço, abaixar a mão. Depois:

Aos poucos, o que parece ser uma simples demonstração de hipnose progride para o grande espetáculo, “a fase dos grandes movimentos”, como anuncia Charcot. Agora, Louise está no chão e ninguém mais dá ordens a ela. Sozinha, ela se agita, vira para se deitar de costas, de bruços, os pés e as mãos se contraem até não conseguirem mais se mexer, o rosto se contrai de dor e prazer, bufadas estridentes pontuam as contorções (MAS, 2021, p. 10).

De acordo com o dicionário de Psicanálise de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon, histeria é derivada da palavra grega *hystera* (matriz, útero) e é uma neurose caracterizada por quadros clínicos variados. “Sua originalidade reside no fato de que os conflitos psíquicos inconscientes se exprimem de maneira teatral e sob a forma de simbolizações, através de sintomas corporais paroxísticos (ataques ou convulsões de aparência epiléptica) ou duradouros (paralisias, contraturas, cegueira)” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 351). Através dessa breve descrição, observa-se que a personagem Louise é uma atriz perfeita para o papel que o

personagem do dr. Charcot precisa para as suas aulas. Mais a fundo na narrativa de *O baile das loucas*, é revelado o que teria causado a histeria na personagem Louise: quando criança, foi abusada sexualmente por seu tio e negligenciada por sua tia, que presenciou a violência, não a protegeu e ainda por cima a culpou. O trauma gerado naquele dia só aumentou a cada dia em que ela vivia naquela mesma casa, com o seu tio e tia. De acordo com Elisabeth Roudinesco e Michel Plon, o médico e neurologista Jean-Martin Charcot (1825-1893) acreditava que a histeria era de natureza psíquica, mas também era consequência de traumas de infância, estupros, abusos sexuais. E mais:

Charcot inaugurou assim um modo de classificação que distinguia a crise histérica da crise epilética e permitia à doente histérica escapar da acusação de simulação. Assim, abandonou a definição antiga de histeria, para substituí-la pelo conceito mais moderno de neurose. Em outras palavras, ele fazia da histeria uma doença nervosa e funcional, de origem hereditária e orgânica. E para distingui-la, uma vez por todas, da simulação, recorreu à hipnose: adormecendo as mulheres na Salpêtrière, fabricava sintomas histéricos experimentalmente, fazendo-os desaparecer imediatamente, provando assim o caráter neurótico da doença (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 109 – 110).

Na obra *O baile das loucas*, o personagem do dr. Charcot é claramente uma inspiração do dr. Charcot que foi um neurologista conhecido e reconhecido até por Sigmund Freud por ter trabalhado no Hospital de La Salpêtrière em Paris, no século XIX. Voltando para a história da pequena Louise, nos dias após do evento traumatizante, Louise começou a ficar cada vez mais encolhida, tinha repetidas convulsões, vomitava ao ser chamada para os serviços domésticos e se a tia gritava com ela, ela desmaiava. A situação ficou tão alarmante, que um vizinho preocupado com os gritos e barulhos, foi averiguar e encontrou Louise ao chão em seu próprio vomito, tendo tremores violentos. Assim, os vizinhos a levaram ao hospital La Salpêtrière, onde ela já está a 3 anos e pelo final agonizante que Louise tem, se tornará a interna mais velha de lá.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visivelmente marcado pelas referências históricas, a escrita de Victoria Mas consegue criar uma atmosfera ficcional onde você se imagina esperando pelo grande baile. Mesmo sendo um tema pesado, é possível ouvir a euforia alegre das internas escolhendo por seus vestidos. Utilizando-se da dualidade que pode ser um hospital psiquiátrico, como um lugar seguro ao mesmo tempo perigoso, um lugar de loucura, mas também de muita lucidez, a autora aos poucos prepara o leitor para o momento final. Possui uma escrita leve, fluida e utiliza-se de outros gêneros dentro do romance, como a carta, para enriquecer a história. A escolha da temática da psiquiatria e a mulher foi uma escolha certa, pois é algo ainda debatido e também é uma ferida que algumas pessoas nem sabem que existiu. Mas, com o sucesso que o livro *O baile das Loucas* fez na França, com certeza a autora atingiu o seu objetivo de trazer luz a essa questão.

O livro *O Baile das Loucas* levanta um debate interessante sobre quais são os limites entre o avanço científico e o uso de pessoas vivas para experimentos. Pois, o que foi narrado na obra de Victoria Mas, mostrou mulheres sendo usadas como experimento prático em aula de medicina, mulheres sendo fotografadas acamadas ou sem estarem mentalmente presentes, mulheres sendo exibidas aos burgueses como espetáculos de circo, expostas a situações inconvenientes. Tudo isso em nome do avanço científico, em nome do estudo da histeria. Ao mesmo tempo que Victoria Mas levanta essa questão, ela não propriamente diz o que pensa a respeito, ela joga cenas, passagens em que detalhes vão nos mostrando o que está acontecendo e depois vem o silêncio. Ela deixa a critério do leitor decidir, pois também mostra alguns exemplos em que a situação é positiva ali dentro do hospital de La Salpêtrière. Mas, como diz Adélia Meneses, na psicanálise o não dizer, também é dizer, “no não dito, descobrir-se o dito” (MENESES, 2012, p. 129).

REFERÊNCIAS

BELLEMIN-NÖEL, Jean. **Psicanálise e literatura**. Tradução: Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1983.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Ouro sobre o azul: Rio de Janeiro, 2011.

MAS, Victoria. **O baile das loucas**. Tradução: Carolina Sevatici. 1. ed. Campinas: Verus, 2021.

MAS, Victoria. *Rencontre : Victoria Mas, quand la fiction réhumanise les femmes opprimées*. [Entrevista concedida a] Cielle. **Deuxième page**. França, dez. 2019. *Littérature*. Disponível em: <<https://www.deuxiemepage.fr/2019/12/19/rencontre-victoria-mas-le-bal-des-folles/>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MENESES, A. B. de. Literatura e psicanálise: aproximações. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 13, p. 121–132, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636202>. Acesso em: 16 out. 2022.

PERES, A. M. C. Literatura e psicanálise: repensando a interdisciplinaridade. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 4, p. 185–198, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17715>. Acesso em: 16 ago. 2022.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VAVASSEUR, Pierre. *Vous allez aimer follement cette romancière : rencontre avec Victoria Mas*. **Le Parisien**, Paris, set. 2019. *Culture & Loisirs*. Disponível em: <<https://www.leparisien.fr/culture-loisirs/livres/vous-allez-aimer-follement-cette-romanciere-rencontre-avec-victoria-mas-12-09-2019-8150847.php>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ENSINO DE ESCRITA, HIPERMÍDIA E MULTILETRAMENTOS

FORMANDO PROFESSORES PARA ATENDER A DEMANDAS ATUAIS: O LETRAMENTO DIGITAL NA PRODUÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Delfina Cristina Paizan
Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
E-mail: dpaizan@yahoo.co.uk

Resumo: Este artigo está inserido no campo da formação de professores de língua e literatura inglesa nos cursos de Letras. Considerando o pouco espaço para a formação desses professores nos cursos com dupla licenciatura, ainda há o desafio de transpor para a prática novas demandas e, entre elas, as estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no que se refere à necessidade de abordar diferentes práticas sociais no mundo digital através de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais. Assim, partindo de reflexões da área de Letramentos (ROJO, 2020) e Letramentos Digitais (PEGRUM, HOCKLY e DUDENEY, 2022), o objetivo desse artigo é compartilhar a experiência de criar um espaço na disciplina de Literatura de Língua Inglesa II, do Curso de Letras da UNIOESTE – Foz do Iguaçu: as 18 horas-aula de Atividades Práticas como Componente Curricular foram destinadas para discussões sobre o papel da literatura no ensino da língua inglesa, possíveis abordagens para o uso da literatura inglesa nesse contexto, análise de sugestões sobre como adaptar, responder a, e criar literatura digital e digitalizada, análise de planos de aula e produção dos gêneros *Blackout Poetry*, *Magnetic Poetry* e *Diamante Poetry*.

Palavras-chave: BNCC. Letramento Digital. Literatura Inglesa.

1 INTRODUÇÃO

Existe uma concordância geral de que uma formação de qualidade de professores de Línguas Estrangeiras (LE) nos cursos de Letras com dupla licenciatura ainda não é uma realidade (PAIVA, 2005; CELANI, 2010; DUARTE E OLIVEIRA, 2018). Desde a criação dos cursos de Letras, a LE tem uma posição inferior, se comparada à Língua Portuguesa (LP), ocupando um espaço menor no currículo e, assim, afetando sobremaneira a formação linguística e pedagógica desse professor em formação (CELANI, 2010). A questão pedagógica fica, muitas vezes sob a responsabilidade das disciplinas de estágio, o que também vai dificultar a transposição para a prática de políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (AMORIM e GOMES, 2020). Ainda é necessário lembrar que, além da formação do professor de LE, o curso de Letras também forma professor das literaturas de LE, e é essa formação de interesse aqui. Este artigo, então, tem por objetivos relacionar o conceito de Letramento Digital com a BNCC, discutir o uso de tecnologias digitais para acessar, usufruir e produzir textos literários na sala de aula de língua inglesa no Ensino Fundamental II e compartilhar essas reflexões e práticas acerca da formação de professores na disciplina de Literaturas de Língua Inglesa II (LLI2).

2 O ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LLI EM CONTEXTO

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras da UNIOESTE – Foz do Iguaçu/Pr (UNIOESTE, 2017)⁴, o ensino de Literatura de Língua Inglesa (LLI) está

⁴ Um novo PPP foi aprovado e entrará em vigo a partir de 2023.

distribuído ao longo dos 2º, 3º e 4º anos do curso, tendo cada disciplina 68 horas-aula e dessas, 18 horas-aula são reservadas para as Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC) e as ementas destacam a divisão das disciplinas por períodos que vão da Idade Média até a contemporaneidade:

Disciplina	Ano	Ementa	Carga Horária	
			Teórica	APCC
Literatura de Língua Inglesa I	2º	“A produção literária em língua inglesa desde a Idade Média até o início do século XIX. O estudo de textos literários de diversos gêneros em língua inglesa e seu contexto histórico, social, político e cultural de produção. Oficina de produção de textos literários em língua inglesa” (UNIOESTE, 2017, p.37).	68h	18h
Literatura de Língua Inglesa II	3º	"A produção literária em língua inglesa a partir do século XIX. O estudo de textos literários de diversos gêneros em língua inglesa e do contexto histórico, social, político e cultural de produção. Oficina de produção de textos literários em língua inglesa." UNIOESTE, 2017, p. 41).	68h	18h
Literatura de Língua Inglesa III	4º	“A literatura de língua inglesa na contemporaneidade e a literatura pós-colonial: múltiplas vozes. O estudo de textos literários de diversos gêneros em língua inglesa e do contexto histórico, social, político e cultural de produção. Oficina de produção de textos literários em língua inglesa.” (UNIOESTE, 2017, p.43).	68h	18h

Tabela feita pela autora com base no PPP do curso de Letras (UNIOESTE, 2017).

No PPP, também está claro a necessidade de relacionar o ensino da literatura com a formação de professores:

O estudo, a produção e a compreensão de textos em seus diferentes gêneros e modalidades e a análise crítica do processo ensino aprendizagem deverão, para tanto, estar constantemente relacionados. É o que o Curso pretende assegurar através da estruturação de algumas disciplinas com um componente teórico e outro prático. (UNIOESTE, 2017, p.14-15)

Entretanto, essa relação não fica claro nas ementas e, em um primeiro olhar, parece que a *prática* está na produção de texto literário (oficinas) e não necessariamente relacionada com a formação do professor de LLI. Está presente no PPP que as Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC) tem o objetivo de “assegurar a relação entre o conteúdo teórico com a atividade prática *a ser desenvolvida pelo futuro professor em sala de aula*⁵”. (UNIOESTE, 2017, p.44). Essa falta de clareza poderia criar lacunas na formação desse professor ou, como aponta Costa Júnior (2020, p.5):

Se os nossos alunos dos cursos de formação de professores de línguas não têm acesso a uma discussão sobre o ensino de literatura durante a sua vida acadêmica, certamente, eles não irão levar o texto literário para as suas aulas, uma vez que podem se sentir inseguros ou, em outros casos, sequer sabem que a literatura pode contribuir para a aprendizagem intercultural de idiomas estrangeiros, (...).

⁵ Destaque dado pela autora.

Essa questão pode estar refletida no estudo de Bomfim et al (2021). Os autores apontam em sua pesquisa de campo, de caráter exploratório, com a aplicação de questionário a 25 professores de LI da rede pública de Sergipe, que a maioria – 18 professores – não utilizam ou raramente utilizam obras literárias nas aulas de LI. Embora levantem a questão da falta de recursos (ex. bibliotecas, livros digitais), os autores não levantam a questão da formação desses professores.

Buscando, dentro das limitações impostas pelo currículo do curso de Letras com dupla licenciatura, criar um espaço para a formação do professor dentro da disciplina de LLI2, as 18 horas-aula destinadas a APCC foram direcionadas para tratar (i) do papel da literatura no ensino da língua inglesa, (ii) de possíveis abordagens para o uso da LLI na sala de aula de LI no ensino regular, (iii) da análise de sugestões sobre como adaptar, responder a, e criar literatura digital e digitalizada, (iv) da produção de textos literários usando ferramentas digitais e (v) da análise de planos de aula. Esse artigo, entretanto, aborda a literatura digital e digitalizada e o uso de ferramentas digitais na produção de texto literário a partir da perspectiva dos Letramentos Digitais.

3 LETRAMENTOS DIGITAIS E A LITERATURA DIGITAL E DIGITALIZADA

Para Rojo (2020), os estudos mais recentes “têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais e leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.” (ROJO, 2020, p.101). Daí surge o plural *letramentos*. A autora também fala dos letramentos dominantes, “associados a organizações formais tais como a escola, a igrejas, ao local de trabalho, ao sistema legal, o comércio, as burocracias” (ROJO, 2020, p.102), e dos letramentos marginalizados e exemplifica com o tratamento dado por muitas escolas à linguagem da internet ou *internetês* caracterizada, entre outros, por abreviações, aproximação com a linguagem falada, e é necessária dada a rapidez de comunicação nos gêneros digitais. Rojo e Barbosa (2015, p. 144) também falam de “[...] deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”.

Dentro da área do ensino e aprendizagem de LI, Pegrum, Hockly e Dudeney (2022, p.5) definem os Letramentos Digitais como “as habilidades individuais e sociais necessárias para gerenciar, efetivamente, o significado em uma era de comunicação digitalmente conectada em rede e, frequentemente, combinada”.⁶ Os autores sugerem um *framework* com diferentes tipos de letramentos separados em *Comunicando*, *Informando*, *Colaborando* e *(Re)desenhando*⁷. Dentro de cada, sugerem uma lista de letramentos a serem desenvolvidos em sala de aula de LI. Por exemplo, somente dentro de *Comunicando*, os letramentos a serem desenvolvidos estão o *letramento impresso*, o *letramento de produzir*⁸ e *reconstruir textos*, o *letramento hipertextual*, o *letramento multimodal*, o *letramento intercultural*, o *letramento ético*. Os autores falam em “diversos letramentos” para dar conta de uma “era superdiversa” e destacam os desafios enfrentados hoje com mudanças climáticas, terrorismo, e a pandemia do COVID-19. Esse último foi determinante para a escolha em trabalhar com leitura e produção de literatura digital e digitalizada. Em plena pandemia, a disciplina de LLI2 foi oferecida de forma remota em virtude da necessidade de isolamento social e, conseqüentemente, altamente dependente de diferentes recursos digitais.

⁶ “Digital Literacies: the individual and social skills needed to effectively manage meaning in an era of digitally networked, often blended, communication.”

⁷ *(Re)designing*.

⁸ O conceito de *texting literacy* muito próximo da construção de textos baseados no *internetês*.

Segundo, também, havia a necessidade da leitura e análise da BNCC (BRASIL, 2018) no que diz respeito ao Letramento Digital e ao ensino de LI e LLI. Já no início, a BNCC apresenta entre suas Competências Gerais a necessidade de trazer para a sala de aula as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC):

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

O mesmo é reforçado nas competências referentes à Área da Linguagem:

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.61).

E se estende para as Competências Específicas da Língua Inglesa:

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. (BRASIL, 2018, p. 242)

Ainda dentro da LI, a BNCC aponta:

...ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p.242)

Freitas e Rodrigues (2022) apontam que o uso mesmo com novos olhares oferecidos pelas políticas educacionais, o uso das TDIC na escola ainda acontece de forma “tímida”. Considerando as limitações – estruturais, humanas, etc. - para a integração das TDIC nas escolas públicas, aqui temos o terceiro motivo para a escolha pela literatura digital e digitalizada.

Para o Movimento Literatura Digital⁹, literatura digital se refere a:

Literatura digital é aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel, pois utiliza ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, multimídia, hipertexto, construção colaborativa. Claro que um projeto de literatura digital não contém tudo isso ao mesmo tempo, assim como um filme pode prescindir dos efeitos visuais ou usá-los de forma comedida. Cada projeto de literatura digital tem uma forma de lidar com essas ferramentas,

⁹ <http://literaturadigital.com.br/>

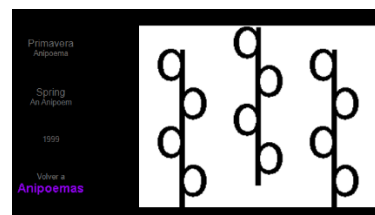
considerando a limitação do autor ou da equipe de criação e, principalmente, o efeito estético pretendido com a obra.

Pokricakova (2017) diferencia os termos literatura digital e literatura digitalizada. Essa última trata de textos originalmente impressos que são transferidos para o ambiente digital. Já a literatura digital se refere a textos originalmente digitais, que usam palavras, imagens, cores, sons e que podem contar com a interação ou participação do leitor.

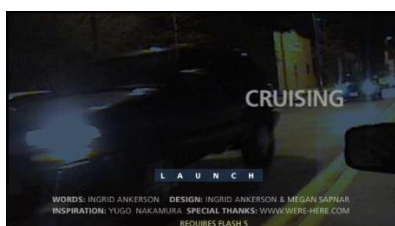
Sentindo a necessidade de colocar os professores em formação em contato com a literatura digital, alguns exemplos foram apresentados e links foram fornecidos para que eles próprios pudessem experimentar. Aqui foram destacadas as características da literatura digital como apontado por Pokricakova (2017):



https://collection.eliterature.org/1/works/carpenter_the_cape/index.html



<http://www.vispo.com/uribe/anipoemas.html>



https://collection.eliterature.org/1/works/ankerson_sapnar_cruising/cruising-launch.htm#

Depois de explorada a literatura digital, algumas sugestões de Pokricakova (2017) sobre como trabalhar a literatura digital e digitalizada foram dadas para os professores em formação. Essas sugestões estão classificadas em:

- 1) Adaptar/digitalizar a literatura impressa usando ferramentas digitais;
- 2) Responder a textos literários (tanto impressos quanto digitais) usando ferramentas digitais;
- 3) Re-criar textos literários (tanto impressos quanto digitais) usando ferramentas digitais;
- 4) Criar literatura digital.

Com base na leitura e discussão das sugestões, a etapa seguinte foi a produção de textos apresentada a seguir.

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL

Como mencionado acima, oficinas de produção de texto já faziam parte da ementa da disciplina de LLI 2. Entretanto, essa produção de texto não estava, necessariamente, ligada à formação do professor de LLI. Por outro lado, a disciplina tem 18 horas-aula de APCC (Atividades Práticas como Componente Curricular) onde essa relação deve ser feita. Considerando o tempo disponível, buscou-se nesse espaço relacionar a produção textual com a questão do uso das TDIC e do letramento digital a partir da leitura e análise de textos e, entre eles, a BNCC (BRASIL, 2018). Assim, o objetivo da produção de texto passa a ter um foco não só literário, mas também pedagógico.

Três gêneros diferentes foram apresentados para aos professores em formação em sequência: a poesia diamante¹⁰, a poesia *blackout*¹¹ e a poesia magnética¹². Eles receberam definições de cada, produções foram analisadas e um recurso digital foi sugerido para a produção textual. Abaixo, o trabalho com a poesia *blackout* é apresentada com mais detalhes.

4.1 Poesia Blackout

A poesia *Blackout* é uma forma de recriar textos: de modo geral, o autor seleciona um texto ou parte dele, escolhe palavras que possam criar outro significado e apaga o restante do texto. Como exemplo, os professores em formação receberam uma poesia *blackout*, produzido por Emma Winston¹³, para leitura e análise:



Os professores em formação identificaram o seu teor poético, discutiram, entre outras questões, a intenção do autor e as emoções que surgiram a partir da leitura. Por fim, a estrutura do texto foi analisada, chamando a atenção a relação entre a palavra *dark* e o gênero poesia *blackout*.

Em um segundo momento, foi apresentada formalmente a definição de poesia *blackout* em inglês e links para maiores informações:

"Blackout Poetry is a mixture of poetry and art made by taking any form of printed [or digital] text and blacking out the unwanted words to create a poem or

¹⁰ <https://kiiky.com/pt/how-to-write-a-diamante-poem/>

¹¹ <https://encantodoscontos.com/2017/09/16/o-que-e-e-como-fazer-blackout-poetry/>

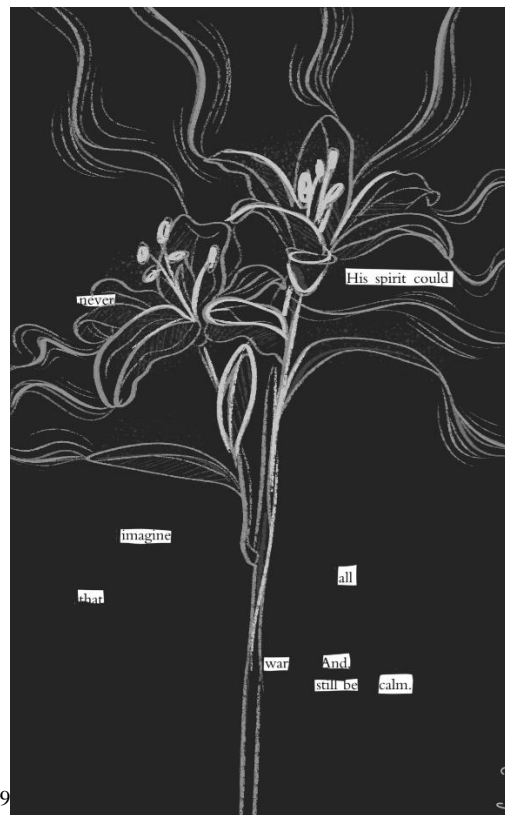
¹² encurtador.com.br/ejqs6

¹³ <https://emmawinston.me/2019/01/08/project-blackout-poetry-maker/>

statement."¹⁴"Blackout poems...give new meanings to old texts, and the interplay of those texts often creates new and surprising meanings."¹⁵

Na sequência os professores em formação foram convidados a produzir sua poesia *blackout* a partir de textos lidos nas aulas de LLI2 ou outros de sua escolha. A poesia poderia ser feita inicialmente no papel e depois digitalizada ou feita a partir de alguns recursos digitais que foram sugeridos como o Word, um aplicativo para celulares¹⁶, ou uma ferramenta de produção de *blackout poetry* disponível gratuitamente na internet¹⁷.

As produções foram sem seguida disponibilizadas para o grupo para fruição e todos os autores autorizaram sua publicação. Abaixo estão alguns dos textos produzidos.¹⁸ Os dois autores partiram de uma página do livro "A Letra Escarlate" de Nathaniel Hawthorne (1850) que haviam acabado de ler.



¹⁴ <https://www.fadeintoablackoutpoetry.com/what-is-blackout-poetry/>

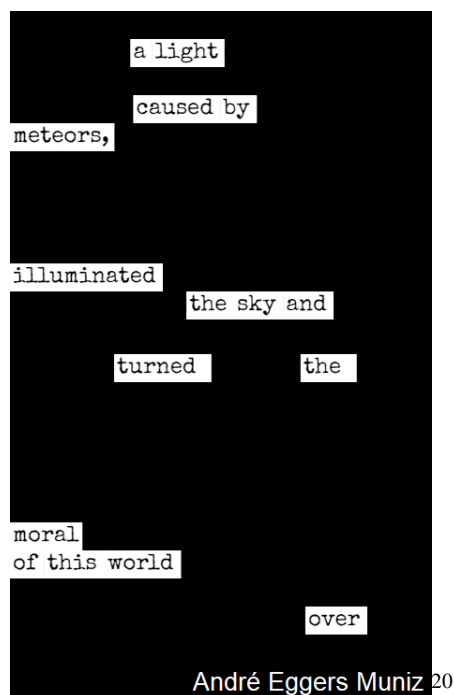
¹⁵ <https://writers.com/what-is-blackout-poetry-examples-and-inspiration>

¹⁶ You Doogle: <https://youdoodle.net/>

¹⁷ Blackout Poetry Maker: <https://blackoutpoetry.glitch.me/>

¹⁸ A publicação dos textos foi autorizada pelos autores.

¹⁹ Autor: Laura Zanon



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de Língua Inglesa e de Literatura de Língua Inglesa ainda tem um longo caminho pela frente em busca de qualidade. As limitações impostas para essa formação são inúmeras e vão desde uma carga horária mínima a precarização da universidade pública.

Dentro do possível, cabe ao professor formador buscar por essa qualidade e criar meios e espaços com o apresentado nesse artigo. Dessa experiência, destacam-se a criatividade e a surpresa dos professores em formação em poder não somente criar, mas também refletir sobre sua criação a partir do ponto de vista de um futuro professor. Por fim, apresenta-se a necessidade de mais estudos e reflexões sobre os temas aqui apresentados, desenhos de novas práticas e avaliações mais fundamentadas e críticas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, E. K.N; GOMES, T. E. O Ensino da Língua Inglesa e a BNCC: um estudo de caso. **Revista Educação e Humanidades**, v. 1, n2, 2020.

BOMFIM, L. O.; SANTANA, E. L.; SANTOS, M. C. D.; FARIAS, C. A. N. Literatura Estrangeira e Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas. **Revista Scientia Plena Jovem**, v. 8, n.1, p.1-22, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores na América Latina e transformação social**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2010. p. 57-67

²⁰ Autor: André Eggers Muniz

COSTA JUNIOR, J. V.L. Reflexões sobre a criação da disciplina "Ensino de literaturas de línguas estrangeiras" nos cursos de Letras da UERN. **Diálogo das Letras**, v. 9, 2020.

FREITAS, F. M.; RODRIGUES, J. A. D. R. Letramento digital, multimodalidade e multiletramentos: desafios e caminhos possíveis para a educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n.52, p.304-323, 2022.

MOVIMENTO DIGITAL. Qual a diferença da literatura digital para a literatura tradicional? Disponível em: <http://literaturadigital.com.br/?pg=25018#1> Acesso em 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, L. I. M. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

PEGRUM, M.; HOCKLY, N.; DUDENEY, G. **Digital Literacies**. London: Routledge, 2022.

POKRIVCAKOVA, S. The Digital Age in Literary Education. In: POKRIVCAKOVA, S.; VITEZOVA, E.; MAGALOVA, G.; JAVORCIKOVA, J. **Teaching Literature for the 21st Century**. 2017. Disponível em: <https://www.slovakedu.com/publications/a2017-t121c/> Acesso em: 26 nov. 2022.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. UNIOESTE: Foz do Iguaçu, 2017.

ESTUDOS EM ARGUMENTAÇÃO, DISCURSO, TEXTO E RETÓRICA

ESCRITA ACADÊMICA DE SURDOS: A (RE)PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A SURDEZ

Franciany Chaves Waris

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará

E-mail: francianywaris@gmail.com

Resumo: Este estudo corresponde à parte da dissertação de mestrado produzida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Trata-se da análise de como os planos *vocabulário* e *intertextualidade*, aferidos por Maingueneau (2008), no quadro da análise do discurso de linha francesa, constituem o discurso acadêmico-culturalista do pesquisador surdo sobre a surdez, com o objetivo de analisar a relação da escrita com o conhecimento a partir da articulação que o estudante faz entre os textos lidos e o seu objeto de estudo. Para isso, analiso a parte teórica de uma dissertação de mestrado produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2006. Os resultados da análise revelaram a utilização de vocábulos que demarcam o antagonismo das concepções que se tem da surdez, representada de um lado pelos discursos acadêmico-culturalistas dos surdos (D2); e por outro, pelo discurso oralista-normalizador (D1), cuja surdez se aproxima da perspectiva clínica de deficiência do corpo. Concluiu-se que a relação que se estabelece entre os autores citados aparece mais como sustentação do antagonismo das posições discursivas sobre a surdez que como apropriação dos textos lidos para elaboração da pesquisa.

Palavras-chave: Escrita. Planos discursivos. Surdez.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo corresponde à parte da dissertação de mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. O lugar atualmente ocupado pelos surdos na academia representa uma importante mudança na história desses sujeitos, pela passagem de posição de sujeitos pesquisados para sujeitos pesquisadores. Essa passagem incidiu na mudança de enfoque das pesquisas, visto que, até então, o que se tinha produzido por ouvintes sobre a temática dizia respeito ao ensino do português como L2 para surdos, como mencionam os próprios pesquisadores surdos nas produções acadêmicas como a que constitui o nosso *corpus* de pesquisa.

Os pesquisadores surdos passaram a levantar discussões que deslocam a concepção de surdez como deficiência e das práticas de ensino da língua portuguesa como L2, para a surdez como diferença do modo de ser do surdo em relação ao ouvinte, observada na existência das variadas identidades surdas e nos aspectos culturais desse sujeito, desde a comunicação por língua de sinais ao modo de perceber a si e ao mundo. Assim, as pesquisas dos surdos abordam temáticas que focalizam questões relacionadas à cultura surda.

Os posicionamentos antagônicos sobre a surdez estão ligados, por um lado, ao que nomeamos discurso acadêmico-culturalista (D2), cujo valor semântico atribuído é de diferença cultural do surdo em relação aos ouvintes; e por outro lado, ao que identificamos como discurso oralista-normalizador (D1), cujo valor atribuído é o de deficiência do surdo em relação ao ouvinte. Por ser concebida como deficiência, o surdo precisaria receber tratamento de fala para se comunicar como os ouvintes (discurso oralista-normalizador). Diante desse contexto, levantamos a seguinte questão de pesquisa: *Como se constitui a produção do conhecimento do surdo sobre a surdez?*

O objetivo deste estudo foi analisar a relação da escrita com o conhecimento a partir da articulação que o estudante faz entre os textos lidos e o seu objeto de estudo. Para isso, selecionamos como *corpus* de pesquisa uma dissertação de mestrado produzida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006. Convém mencionar que a confirmação de que se trata de uma produção acadêmica de um sujeito surdo se deu pela presença da narrativa de vida da pesquisadora no trabalho, na qual consta o relato da surdez.

Quanto à metodologia da pesquisa, utilizamos como abordagem a Análise do Discurso de linha francesa, especificamente, os fundamentos de Maingueneau (2008) sobre os planos discursivos vocabulário e intertextualidade, introduzidos na chamada Semântica Global dos discursos. O primeiro plano diz respeito aos termos que constituem determinadas posições discursivas, atribuindo-lhes valor semântico característico de cada posição, enquanto o segundo plano consiste na relação que se estabelece entre os textos citados ou evocados para sustentar a tese levantada.

Iniciamos a discussão a partir de uma breve reflexão sobre a relação da escrita acadêmica com o conhecimento, na seção 2, para posteriormente tratarmos dos dois planos discursivos utilizados como categoria de análise dos dados deste estudo, na seção 3. Na sequência, apresentamos na seção 4 as análises dos dados e discussões.

2 A RELAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA COM O CONHECIMENTO

Barzotto (2014) considera que se pode observar os modos como se dá a relação da leitura, escrita e conhecimento a partir da análise de como se articulam as leituras dos autores consultados, os dados da pesquisa e o pesquisador, nos trabalhos acadêmicos. O autor elege dois princípios fundamentais que embasam a discussão: a) o compromisso de se produzir algo novo a partir da compreensão do que foi lido e da livre reflexão e seu registro; b) as razões que podem fundamentar a escrita na universidade: o de ser uma obra em si, quando a produção é de conhecimento ou de arte; o de estar a serviço de uma obra externa como política, missão, etc.

Considerando esses dois princípios, Barzotto sugere um exercício de cotejamento, para os alunos da graduação e pós-graduação, para responder a questão “o que a leitura ou a escrita desse texto traz de diferente, de novo, de inusitado, de singular?” (BARZOTTO, 2014, p.16). O cotejamento consiste na comparação do texto fonte (obra consultada), utilizada pelo pesquisador, com o que diz o pesquisador no texto consultado. O autor sugere a comparação dos textos para que o aluno verifique em que medida o texto apresenta diferença em relação aos textos consultados.

O exercício de cotejamento sugerido por Barzotto (2014) nos faz refletir se os textos consultados para fundamentar a pesquisa do aluno surdo são compreendidos de maneira que contribuam para a discussão levantada ou se há na utilização desses textos o equívoco de fazer com que se “ajustem” à discussão, seja pelo apagamento do autor consultado ou pela utilização de paráfrases que ressoam discursos de D2 como forma de “cristalizá-los”, ou ainda, pelo uso de citações diretas com substituição de termos para dar o efeito de sentido desejado.

3 PLANOS DISCURSIVOS INTERTEXTUALIDADE E VOCABULÁRIO

A relação da escrita com o conhecimento mencionada por Barzotto, se aproxima da compreensão que Maingueneau (2008) tem dos planos discursivos intertextualidade e vocabulário. Para Maingueneau (2008), o plano *Intertextualidade* consiste na relação que se estabelece entre as citações utilizadas para fundamentar um dizer, o que, por sua vez, o distingue do intertexto em si, que diz respeito às citações de outros discursos. A utilização de discursos

anteriores pertencentes ao mesmo campo discursivo implica no endosso ou objeção ao que foi dito, segundo a qual sistema de restrições semânticas o discurso se filia.

Para exemplificar como essas restrições se configuram, Maingueneau recupera os discursos jansenista e humanista devoto, pertencentes ao mesmo campo discursivo (cristão), cujas concepções se distinguem quanto à autoridade da tradição. Os discursos jansenistas darão prioridade aos textos próximos ao período de vida de Cristo, voltados para o “Ponto-de-origem”, a partir da palavra de Deus, enquanto o discurso humanista devoto dará preferência aos textos posteriores ao período de vida de Cristo, voltados para o princípio de “Ordem”.

Os dois discursos citam Tertuliano e santo Agostinho por reconhecerem nos enunciados desses autores o valor semântico convergente com o sistema de restrições semânticas ao qual se filiam. A essa menção dos autores do mesmo campo discursivo, o autor denomina intertextualidade interna. Contudo, os discursos também mantêm relação com outros campos discursivos, sejam citáveis ou não. Neste caso, a alusão que se fará será de ordem da intertextualidade externa, observados por Maingueneau nos discursos humanista devoto quando estes se remetem aos naturalistas ou os moralistas pagãos da Antiguidade, rechaçados pelo discurso jansenista por terem vivido antes de Cristo.

Os naturalistas são mencionados pelos humanistas devotos pela percepção da natureza como princípio da constituição humana. O mundo regido pelo que Maingueneau nomeia “Ordem” de Deus faz gozo daquilo que o divino propicia. Em contrapartida, os autores pagãos são aludidos pelas noções ontológica e histórica dessas “Ordens”. De acordo com a primeira noção (ontológica), a “Ordem” é constituída de variados níveis que são hierarquizados em todas as dimensões existentes no mundo humano até à espiritual. Os níveis seriam ultrapassados sem anular a hierarquia.

Nesse sentido, o homem estaria situado hierarquicamente em uma “posição” inferior, orientado pela perspectiva de retidão cristã. A figura do pagão seria concebida pelo discurso humanista como um dos estágios das hierarquias e não como oposição ao que se considera “verdade cristã”. A segunda noção (histórica) concebe a “Ordem” advinda de uma hierarquia complementar dos graus, que consiste na compreensão dos ensinamentos divinos relacionados ao ciclo da vida. Em outras palavras, a prática dos ensinamentos divinos levaria o homem a alcançar a salvação. Nesse sentido, os pagãos não seriam excluídos da salvação, conforme a posição humanista, pelo fato de terem vivido antes dos ensinamentos de Cristo, pois eles poderiam recebê-la segundo suas práticas. Em contraposição ao discurso humanista, aberto aos naturalistas e pagãos, os jansenistas citam apenas registros acerca do *corpus* cristão. Para os jansenistas, a associação da “Ordem” com o mundano e o divino é inconcebível, já que sua concepção do cristianismo é calcada na ideia de que o registro divino e o registro mundano são distintos e toda mistura entre o registro divino e o registro mundano seria ímpia.

Com relação à constituição do *plano intertextualidade* nos discursos dos surdos, tomemos como referência as duas formações discursivas sobre surdez presentes nas produções acadêmicas analisadas neste trabalho: o discurso *oralista-normalizador* (D1) e o discurso *acadêmico-culturalista* (D2). O primeiro considera a surdez uma deficiência do corpo que precisa ser tratada clinicamente com terapias de fala, uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares e práticas de ensino voltadas para a oralização da língua portuguesa. Por sua vez, o segundo considera a surdez uma característica cultural do surdo pela forma como esse sujeito se comunica, pela língua sinalizada que utiliza, pelas diferenças tidas como típicas da comunidade surda e ainda, pelo modo como o surdo participa ativamente das reivindicações político-educacionais.

Em D2, as referências teóricas que organizam o plano da intertextualidade se baseiam nos Estudos Culturais e dentro desses estudos, são localizados os Estudos Surdos que fundamentam as concepções de surdez enquanto identidade cultural do surdo, na qual as características do ser surdo variam de acordo com as especificidades apresentadas: se são surdos

de nascença ou não, se são usuários da LIBRAS, se possuem implante coclear, se são filhos de pais surdos ou ouvintes, etc. Os autores mencionados nos trabalhos reforçam a perspectiva de surdez enquanto diferença, opondo-se à de deficiência, a partir dos estudos baseados nos aspectos culturais que identificam determinada comunidade, neste caso, a surda, assim como os movimentos políticos dos surdos e as causas de suas lutas.

Em D1, não analisamos de fato nenhum enunciado desse discurso, pois o consideramos como existindo de forma invisível porque o reconhecemos como elemento constitutivo de D2, como nas passagens em que são retomadas as concepções de surdez em determinados períodos da história, tais como os tratamentos de terapia de fala aos quais os surdos eram submetidos para oralizarem, na menção dos diagnósticos de surdez e nas orientações dadas aos familiares sobre as práticas terapêuticas a serem realizadas. Por isso, aliás, é que numeramos nessa ordem.

Quanto ao plano do *vocabulário*, refere-se aos termos que marcam uma posição discursiva e que se apresentam contraditórios segundo o valor semântico atribuído pelo enunciador. Nessa perspectiva, a investigação sobre o valor semântico não se fará sobre qualquer item do vocabulário, mas considerará a relação entre a quantidade de vezes em que o *vocabulário* é utilizado nos discursos e a variação do valor semântico atribuído quando comparado ao *vocabulário* dos outros discursos do mesmo campo discursivo. A título de exemplo, tomando como base o discurso humanista devoto, Maingueneau (2008) discute o sentido do termo “doce” e conclui que, ao utilizar esse *vocábulo*, o enunciador atribuiu o sentido de “discurso manso” a sua própria enunciação. Ao mesmo tempo em que reforça o posicionamento assumido no discurso, o emprego dessa palavra confere ao discurso dos seus adversários o sentido de “discurso duro”.

No discurso dos surdos, podemos dar um exemplo da constituição discursiva no plano *vocabulário* observando o valor semântico atribuído à palavra “surdo” e a um conjunto de *expressões derivadas* dela, como “surdez”, “ouvinte”, “ouvintismo” etc. Enquanto D1 atribui a “surdo” o sentido de deficiência, podendo permutá-lo, por exemplo, por um termo como “deficiente auditivo” e seus correlatos (“perda auditiva” etc.), D2 atribui a este mesmo termo o sentido de diferença, relacionando-o, por exemplo, a expressões como “povo surdo”, “cultura surda”, “(nosso) jeito de ser” etc.

O plano *vocabulário* considera ainda, os *termos representativos* dos posicionamentos assumidos no discurso como “povo surdo”, “eu/nós”, “jeito de ser”, “cultura”, “ciência/estudo”, *vocábulos* utilizados quando D2 expressa ser surdo e se coloca no lugar de fala de representatividade da comunidade surda. No caso do *vocábulo* “ciência/estudo”, é atribuído duplo sentido, pois faz alusão também ao posicionamento assumido por D1 quando se faz referência à produção de conhecimento desenvolvida ao longo da história sobre a surdez, bem como às práticas de ensino para surdos realizadas nas escolas regulares. Dois exemplos interessantes são os *vocábulos* “oralização” e “ouvintismo”. O primeiro refere-se às práticas de atividades fonológicas realizadas nas escolas para o desenvolvimento da oralização de surdos e assume um sentido negativo em D2, geralmente associado à ideia de suplício. O segundo refere-se à (re)produção das pesquisas que concebem a surdez enquanto deficiência do corpo, que incide no processo de socialização e aquisição de conhecimento tendo em vista que os estudos científicos realizados por ouvintes apresentariam percepções oralista-normalizador sobre a surdez.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

A dissertação de mestrado intitulada “Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica”, que identificamos como T1, foi produzida em 2006 no programa de pós-graduação em Educação da UFSC e teve como objeto de investigação a prática pedagógica

de professores surdos da Educação Básica de três escolas, sendo duas de surdos e uma com educação especial, não identificadas, de dois estados da região sul do Brasil, também não identificados. O objetivo da investigação, informado apenas no resumo, foi “contribuir para a melhoria da representação do professor surdo, sua realidade, sua importância no quadro pedagógico dos surdos.” Participaram do estudo quatro professores selecionados tendo como critério o fato de usarem a língua de sinais em suas aulas e adotarem uma metodologia de ensino da escrita da LIBRAS para surdos.

T1 teria utilizado como metodologia a observação da pedagogia utilizada pelos quatro professores surdos em sala e a análise de narrativas de dois destes professores sobre a pedagogia surda, ambas registradas em vídeo. A escolha de apenas dois dos quatro professores para a etapa das narrativas é justificada pelo argumento de que este número foi suficiente para atender a “importância” da pesquisa, que seria a de mostrar como os professores ensinam a cultura surda.

Quanto às referências teóricas, se apresentam, predominantemente, da área dos Estudos Culturais e dos chamados Estudos Surdos.

Sobre a organização do trabalho, T1 constitui-se de 121 páginas divididas em quatro seções: 1- “Percorrendo o referencial teórico”; 2- “Definindo a metodologia: observação e narrativa”; 3- “Abordagens dos espaços de produção”; 4- “A construção da política e a poética”. T1 também apresenta os elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, termo de aprovação, dedicatória, sumário, agradecimentos, epígrafe, abreviações e siglas, e resumo (em português, inglês e sign writing); das considerações finais e das referências bibliográficas. Ainda sobre a organização de T1, antes da primeira seção há uma narrativa de vida da autora, intitulada “Introduzindo com minha trajetória”, na qual ela relata a descoberta da surdez, o contexto de ensino para surdos no decorrer de sua trajetória e as conquistas obtidas a partir da aquisição da LIBRAS. Vejamos agora como os planos discursivos Vocabulário e Intertextualidade se apresentam em T1.

4.1 Plano discursivo vocabulário

Vamos iniciar a apresentação das análises, situando o termo “política e poética” no centro desse campo lexical que aparece interligado ao vocabulário “transgressão/transgredir”, “diferença, identidade”, “língua de sinais, professor surdo”, analisados posteriormente.

1. Política e poética

Este termo ocorre no título do trabalho e aparece nove vezes (uma vez no resumo, uma na seção I, três na seção IV, três nas considerações finais e uma nas referências). É interessante observar que as duas palavras ocorrem juntas, como um único termo, não há, portanto, uma discussão específica sobre política e outra sobre poética. De um modo geral, o termo parece designar a atitude esperada do professor surdo para obter um resultado considerado positivo por T1, que seria o de levar o aluno a “transgredir”, ou seja, a reconhecer-se como um sujeito do “povo surdo”. Vejamos como o excerto abaixo:

(1) Dentre os vários espaços, citei as fronteiras educacionais que contém características distintas com relação ao meu tema de dissertação, que é sobre a política e poética de pedagogia surda, ou seja, o espaço onde acontece a transgressão pedagógica por parte dos surdos, principalmente do professor surdo. Contudo me deterei em dois espaços: escola para surdos e escola de surdos.

Qual a diferença entre Escola para Surdos e Escola de Surdos? A diferença de ambas é que a primeira nega a identidade cultural dos surdos procurando fazer com que os alunos surdos procurem imitar os sujeitos ouvintes e nos segundos alunos se identificam com a cultura de surdos que motiva a identidade, bem como a língua de

T1 afirma que na “*escola para surdos*” o ensino “*nega a identidade cultural dos surdos*” e busca normalizá-los a partir de atividades pedagógicas que os levam a “*imitar os ouvintes*”, uma remissão, portanto, ao discurso D1 e sua perspectiva de surdez como deficiência que precisa ser tratada. A “*escola para surdos*” é, portanto, uma imagem do discurso adversário produzida em D2 (o seu “*simulacro*”). Por outro lado, a autora reforça a perspectiva de surdez como diferença cultural do surdo em relação ao ouvinte ao dizer que a “*escola de surdos*” valoriza a cultura surda por fazer os alunos surdos “*se identificarem com a cultura de surdos*”, com a “*língua de sinais*” e as “*experiências surdas*”. Toda a passagem, portanto, é a repetição do mesmo enunciado de autoafirmação da identidade surda como “*diferença*”, cerne de D2, traduzida aqui para a imagem de dois tipos de escola.

Para T1, “*política e poética*” delimita o espaço do surdo no contexto educacional pelo enfoque da interação surdo-surdo. Mais uma vez, vemos que a organização do discurso se baseia fortemente na apresentação de um conjunto de termos intercambiáveis que vão se definindo mutuamente, de forma circular – “*escola de surdos*” corresponde à “*transgressão*”, que corresponde à “*política e poética*”. Vejamos abaixo outro termo encontrado no texto acadêmico produzido por T1.

2. Transgressão /Transgredir

O par “*transgressão*” / “*transgredir*” é também muito recorrente na argumentação de T1. Utilizando as ferramentas de busca do Word, podemos constatar que ela ocorre setenta e quatro vezes na dissertação. Já vimos algumas dessas ocorrências na seção anterior e constatamos que ela está associada ao termo “*política e poética*”, às vezes como elemento intercambiável, “*sinônimo*” local onde se dá a prática do professor surdo investido da cultura surda. No excerto abaixo, o termo “*transgressão/transgredir*” aparece relacionado à trinca *identidade/transformação/visão histórica*:

(2) *É o que acontece na prática dos professores surdos na sala de aula: estão sendo uma transgressão, porque utilizam a sua própria língua, o seu jeito de ensinar, o seu jeito de comunicar, e isso está assegurando a identidade do professor surdo. E, também, tem outra intermediação com língua de surdos escrita em sinais, que surgiu bem recentemente. Ela já está acontecendo na escola de surdos onde que observei.*
(T1, p. 81- negritos nossos)

Observando o excerto (2), verifica-se que o termo “*transgredir*” aparece relacionado à prática pedagógica do professor surdo e que isso “*asseguraria a identidade dele*”. Nesse sentido pode-se depreender que, para T1 o ato de “*transgredir*” parece ser requisito para que o professor surdo mantenha sua identidade e está calcado no uso da “*língua de surdos escrita em sinais*”, que ele próprio admite ser recente. Logo, “*transgredir*” representaria uma prática pedagógica própria do professor surdo, diferente daquela na qual a língua portuguesa é utilizada para ministrar o conteúdo de ensino.

3. Identidade /Diferença

O termo *identidade* é recorrente em T1, aparece em outros excertos relacionado ao termo “*diferença*” contrapondo surdos e ouvintes:

(3) *A representação do ponto de vista surdo inclui as suas práticas culturais e a construção de identidade por meio de que são produzidos para se posicionar como sujeito. E o que acontece sobre a representação dos surdos na visão dos ouvintes é*

que eles percebem os surdos como incapazes, subalternos. " (T1, p. 79, negritos nossos)

(4) *Os professores ouvintes são muito diferentes, pois, o português não é a língua estrangeira para os ouvintes. É uma língua que interfere, desloca a identidade.* (T1, p. 81, negritos nossos)

No excerto (3) a “*representação do ponto de vista do surdo*”, isto é, da posição D2, é colocada em oposição ao simulacro construído de D2 cujo ponto de vista seria de que os surdos são “*incapazes, subalternos*”. A “*identidade*” do surdo, portanto, seria construída para “*se posicionar*” contrariamente à “*visão dos ouvintes*” (D2 vs D1) e um dos modos de se fazer isso seria pela segregação, observada no excerto (4), em que “*professores ouvintes*” e surdos são considerados dois grupos que não habitam o mesmo “*país*” tendo em vista que a língua portuguesa não seria “*estrangeira*” para os ouvintes como é para os surdos. Nesse sentido, o “*espaço do surdo*” seria considerado um lugar já existente que não foi reconhecido ao longo da história e que foi apropriado pelos ouvintes, cuja língua “*interfere, desloca a identidade*” do surdo, criando outras identidades.

4. Língua de Sinais/Professor surdo

O termo *língua de sinais* aparece em T1, frequentemente relacionado à figura do *professor surdo*, como vimos nos excertos anteriores. Contudo, na passagem abaixo, extraída da seção I, o termo apresenta com mais evidência a intertextualidade do discurso D2 pela observação que a pesquisadora surda fez da aula do professor surdo e por evocar os Estudos Culturais. Vejamos abaixo uma passagem extraída da seção:

(5) *Continuando a observação, notei que o professor surdo interagiu com os alunos e estes ampliaram mais suas reflexões sobre o ser surdo. Algumas de suas sinalizações referem: “O ser surdo tem o seu povo, tem mais experiência visual; exemplo: ver o intérprete na TV, contato com os surdos”. Neste momento uma aluna lembrou: “usamos o visual através das imagens”, possibilitando mais dinâmica à aula. [...]*

Os Estudos Surdos são um campo muito dinâmico quando se trata da cultura, das visões sobre a pedagogia dos surdos. Quando aplicados nestes espaços ampliam e dinamizam o ensino cultural. Para muitos sujeitos ouvintes, que estão longe dos Estudos Surdos, com exceção de alguns, a cultura surda é simplesmente a condição patológica da ‘surdez’. (T1, p.38- negritos nossos)

Na passagem (5), T1 observou que na interação do professor surdo com os alunos surdos foram trabalhados alguns conceitos da cultura surda baseados nos Estudos Culturais, presentes na construção do que seria o sujeito surdo: o uso de “*sinalizações*” para se comunicar, o pertencimento ao “*povo surdo*”, a “*experiência visual*” e o “*contato com os surdos*”. Ao pontuar essas características, retornou-se ao argumento do uso da língua de sinais como diferenciação das línguas de surdos e ouvintes, e à ideia de que há um “*espaço de surdos*” onde habita “*seu povo*”, expresso também na fala da aluna surda, ao recordar que os surdos “*usam o visual através das imagens*” na sala de aula e que isso deixa a aula mais “*dinâmica*”. A fala da aluna remonta a diferenciação dos espaços educacionais entre “*escolas de surdos*” e “*escola para surdos*”, abordados na seção três do trabalho.

No parágrafo seguinte, a T1 menciona os “*Estudos Surdos*” e utiliza o termo “*dinâmica*” para se referir ao modo como esses estudos abordam os aspectos da cultura, sem especificar o que se entende por “*dinâmico*” e como eles “*dinamizam o ensino cultural*”. Nota-se uma circularidade em torno do argumento, que não apresenta a articulação que se faz da teoria dos Estudos Culturais com a aula observada e se constrói na sequência, o discurso contrário à D1,

ao se dizer que a não compreensão dos Estudos Culturais é o que atribui “a condição patológica da ‘surdez’.”

4.2 Plano discursivo Intertextualidade

Com relação ao plano discursivo intertextualidade, chama atenção na leitura do trabalho a quantidade de vezes em que T1 nomeia explicitamente a teoria à qual adere (Estudos Culturais, termo repetido noventa e cinco vezes) e também os enunciados nos quais apresenta afirmações explícitas do papel dessa teoria em sua própria trajetória acadêmica e na definição daquilo que é concebido como uma pedagogia desejada para o ensino de surdos. Vejamos o trecho abaixo, extraído do trabalho:

(6) Aos GES – Grupo de Estudos Surdos, onde **abri minha mente, absorvi e captei** os conhecimentos culturais, onde **vivi profundamente** a experiência vivida e pensada dos surdos, da cultura, da língua de sinais, das teorias nos **Estudos Culturais**, que possibilitaram trocas durante as aulas e as pesquisas. (T1, p. 7- negritos nossos)

Nesta passagem, a pesquisadora atribui ao grupo de estudos o papel de ter “*aberto sua mente*” e afirma que “*absorveu e captou*” o que sabe sobre os Estudos Culturais. A primeira expressão calca-se numa metáfora do conhecimento como algo que se movimenta de um lugar para o outro; portanto, uma mente fechada seria um espaço onde não há conhecimento e onde o conhecimento não pode “entrar”. Essa ideia é compatível com a metáfora do conhecimento como substância absorvível ou como um sinal que pode ser “captado”, relacionada à segunda expressão. A “*vivência profunda*” do que foi “absorvido” sobre os “*Estudos Culturais*”, atribui um papel “revelador” à essa teoria, no sentido de promover o (re)conhecimento do que se é como surdo. No excerto seguinte, a pesquisadora faz a seguinte reflexão:

(7) **Minha reflexão** sobre a realidade do acontecimento da existência da identificação que se dá na relação entre os alunos e professores, quer acreditar que a postura do professor surdo permite a identificação à cultura surda. A cultura surda permite fazer **emergir a identidade**; permite vincular valores para se construir, **ou seja** adquirir língua de sinais; permitem se identificar aos valores surdos. A importância da identificação que **nos faz** empurrar entender entre as diversas posições para se identificar aos outros para valorizar o seu ser. A partir daí o sujeito surdo inicia a **produção cultural**. (T1, p. 98- negritos nossos)

Segundo a pesquisadora surda, a “*identificação que se dá na relação entre os alunos e professores*” configura uma crença dela de que “a postura do professor surdo permite a identificação à cultura surda” e que a “*identidade emerge*” do conhecimento que se tem sobre a cultura, reforçando o papel revelador dos Estudos Culturais e atribuindo ao professor surdo o papel de fazer da escola um espaço de surdos. Nesse sentido, o discurso D2 aparece em T1 pelas relações intertextuais que o pesquisador estabelece entre os Estudos Culturais e os Estudos surdos, segundo a ideologia de que tais conhecimentos mediam a construção da identidade do surdo pelo reconhecimento que a partir de então, ele passa a ter sobre si. De modo oposto, D1 surge representado pelo não conhecimento dessas teorias, o que resultaria no discurso de surdez como deficiência. Em outras palavras, o simulacro construído de D1 é o de alienado diante do não conhecimento dos estudos e da não aceitação da cultura surda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que em T1 aparecem 4 termos constituintes do discurso D2: “política e poética”, “transgressão/transgredir”, “diferença/ identidade”, “língua de sinais/professor surdo”. Esses termos aparecem relacionados à prática pedagógica do professor surdo no espaço escolar de surdos e à manifestação da cultura surda nessa prática. Consideramos que o modo como se construiu o discurso sobre a surdez em T1, indica que o discurso D1 foi pensado por D2 como um discurso que admite professores não conhecedores da língua de sinais no contexto escolar de surdos, que seguem o sistema de ensino idealizado por e para ouvintes que manifestam na sua prática pedagógica a compreensão de surdez como deficiência. Logo, o vocabulário constituinte de D1 atribuído por D2 como seu oposto é caracterizado como *normalizador/ deficiente*.

Quanto ao plano intertextualidade, observamos que as referências teóricas em T1 dizem respeito aos Estudos Culturais, cujo papel atribuído pelo pesquisador surdo é o de “libertador”, por serem concebidos como instrumento de mediação da descoberta do surdo sobre si mesmo, ideia filiada ao discurso D2. Enquanto D1 é representado pelo discurso de alienação a esses estudos, o que justificaria a compreensão de surdez como deficiência. Portanto, em T1, os termos (vocabulário) que constituem a produção acadêmica do surdo, bem como a mobilização dos teóricos utilizados no trabalho, apontam para a sobreposição da divergência das concepções de surdez em relação à comprovação da tese levantada no trabalho.

REFERÊNCIAS

- BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. S. Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- REIS, Flaviane. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BICULTURAL

ATUAÇÃO DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NAS AULAS DE CIÊNCIAS: O QUE AS ANÁLISES REVELAM

Keity Maiara Rodrigues da Silva
Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Maurício Loubet
Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo: O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSLP) é fundamental para dar acessibilidade/inclusão linguística aos surdos, interpretando do português para a língua de sinais e vice-versa, proporcionando acesso aos conhecimentos para os surdos e ouvintes. Dessa maneira, com a presente proposta da pesquisa de cunho bibliográfico, objetiva-se analisar a atuação do TILSLP, no ensino de ciências. Os resultados apontam que a atuação do TILSLP no ensino educacional vai muito além da interpretação daquele conteúdo, é preciso transmiti-lo e gerar significações, atentando-se com a absorção de conhecimento do aluno surdo e sua comunicação com o professor de ciências. Conclui-se que o ensino científico e linguístico é imprescindível desde a infância, pois se trata de uma peça-chave para enfrentar os desafios da comunicação.

Palavras-chave: Tradutor Intérprete. Surdo. Língua de sinais. Ciências.

1 INTRODUÇÃO

O tradutor intérprete é um profissional que, ao traduzir, interpreta as palavras, frases ou estruturas, de uma língua para outra. Nesse sentido, é essencial que esse intérprete domine sua própria língua e se preocupe com as informações ditas pelo orador, com o objetivo de decifrar com clareza as informações que estão sendo transmitidas. Quadros (2004) apresenta que o interprete é a pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito.

Dentro desse cenário de interpretação, esclarece-se que o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSLP) é fundamental para dar acessibilidade/inclusão linguística aos surdos, interpretando do português para a língua de sinais e vice-versa, proporcionando o acesso aos conhecimentos para os surdos e ouvintes (LACERDA; GURGEL, 2011). Então, tal profissional precisa ser fluente na língua portuguesa e na língua de sinais, essas habilidades são aperfeiçoadas por meio do contato com a comunidade surda e com os estudos de estratégias de interpretação promovida por instituições.

Nesse contexto, é possível compreender a importância da atuação do TILSLP por proporcionar o acesso ao conhecimento entre pessoas que não se comunicam pela mesma língua, porém nem sempre essa importância foi considerada. Antigamente, a atuação dos TILSLP's não era considerada como profissão. Eles atuavam com mais frequência dentro das igrejas sem nenhum tipo de remuneração, por isso, eram vistos como missionários ou voluntários que tinha por objetivo a evangelização dos surdos (TUXI, 2009).

Esse segmento voluntariado surgiu devido ao grande número de intérpretes formados por filhos ouvintes de pais surdos, denominados CODAS, que tinham uma boa familiaridade e, conseqüentemente, fluência com a língua de sinais e com a língua oral auditiva (TUXI, 2009). Partindo dessas considerações, é conveniente mencionar que a sigla CODA significa “Children of Deaf Adults”, que traduzido da língua inglesa para a língua portuguesa significa: criança ouvinte com pais surdos (SOUSA, 2012). Os CODAS utilizam a língua de sinais de forma natural, devido à presença intensa dessa comunicação em seu cotidiano, auxiliando os pais surdos a terem uma interação com o mundo ouvinte.

No Brasil, de acordo com Leite (2005), os TILSLP’s começaram a ser reconhecidos como profissionais por meio do Instituto Nacional de Surdos- Mudos, no final do século XIX. Antes disso, alguns acontecimentos colaboravam para esse reconhecimento, como, por exemplo, no ano de 1855, um professor surdo francês chamado Eduart Huet, veio para o Brasil e trazia consigo ideias revolucionárias, uma delas foi a inauguração de uma escola com modelos Europeus (SOARES, 2005). Dessa maneira, destaca-se que a Libras apresenta sua raiz histórica oriunda da língua de sinais francesa.

Com o reconhecimento que a educação dos surdos é de fato importante, o TILSLP foi gradualmente conquistando seu espaço, visto que é o principal mediador para que esse processo ocorra. Com isso, no ano de 1990, surgem as primeiras tentativas de oferecer uma formação específica para estes profissionais, considerando as dessemelhanças de desempenho dos intérpretes, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) do Rio de Janeiro, oferece cursos de curta duração para formação, com o objetivo de ampliar a fluência em língua de sinais (LACERDA, GURGEL, 2011). Nessa perspectiva, o processo de certificação dos TILSLP’s ocorreu gradativamente, visto que somente em 2005 foi decretada uma lei que define o exercício desse profissional:

O reconhecimento dos TILSLP’s está cada vez mais inevitável nos últimos anos aqui no Brasil, isso porque a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) apresentou sua identidade linguística e cultural própria, uma vez que ao ser um direito linguístico conquistado, proporciona a acessibilidade dos surdos em diversos meios sociais. É uma área que necessita de um maior espaço e principalmente de intérpretes que atuem no meio educacional (LACERDA, GURGEL, 2011)

Contudo, é de grande importância a presença de TILSLP em outros locais, e não somente no meio educacional, mas em diversas outras áreas como, por exemplo, em consultórios, fóruns, bancos, empresas e em outros locais no quais os surdos frequentam. Desse modo, compreendemos que a interpretação é um processo ativo e as estratégias envolvem, entre outras questões, o imediatismo e a tomada de decisão rápida pelo TILSLP, ou seja, o referido protagonista precisa encontrar um método de transmitir as informações que estão sendo verbalizadas ou sinalizadas, de maneira clara e objetiva, com o propósito de estabelecer uma comunicação entre surdos e ouvintes.

Para elaborar a proposta de pesquisa, foram selecionados artigos que contém temas relevantes, que contemplam o objetivo de analisar a atuação do TILSLP nas aulas de ciências.

Nesse sentido, com a presente pesquisa, pretende-se identificar as produções bibliográficas, relacionadas a atuação do TILSLP, em especial no ensino de ciências, realizadas pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

No primeiro momento a pesquisa seria realizada na base de dados da UFMS, no site de Repositório Institucional - Sistema de Bibliotecas – UFMS, porém não constam trabalhos de conclusão de curso (TCC) de graduação que envolvam a temática para a efetivação do presente estudo.

É importante esclarecer que as pesquisas realizadas pelos alunos de graduação dispõem da mesma importância e qualidade, se comparadas aos alunos de pós-graduação e doutorado, demonstrando-se necessário também as postagens do trabalho desses acadêmicos nos sites de repositório da UFMS.

A metodologia adotada nesse estudo é de cunho quantitativo, por propor evidenciar a objetividade, na coleta e análise dos dados, medindo a proporção do que pode ser mensurado, abrangendo assim o teor descritivo e evitando análise de questões pessoais (BONAT, 2009).

Gil (2008) afirma que nos estudos quantitativos pode ser colocado à prova para determinar sua veracidade, para que a pesquisa apresente resultados úteis. Esse tipo de estudo descreve de maneira exata os dados coletados.

Esse método é caracterizado pela possibilidade ampla de estudos, apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências, como comportamentos. A investigação de cunho quantitativo é dividida em duas etapas: dados primários (levantamentos) e dados secundários (base de dados pré-existent) (PORTO, 2018).

Outro método que será realizado é levantamento bibliográfico caracterizado como base da investigação, na qual o pesquisador adquire conhecimento sobre determinado assunto através das revisões desse levantamento.

3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO REFERENTE AO TEMA DA PESQUISA

Ao fazer a pesquisa na base de periódicos nacionais e internacionais da Capes, foram empregadas as seguintes palavras-chave: intérprete (9.705 periódicos); surdos (1.438 periódicos); bilinguismo (1484 periódicos); história da interpretação (928 periódicos); educação de surdos (1.031 periódicos); LIBRAS e Ciências (169 periódicos).

Na análise de periódicos, para elaborar a proposta de pesquisa, foram selecionados artigos que contém temas relevantes, consultados nas palavras-chaves atuais e que contemplam o objetivo de analisar a atuação do TILSLP nas aulas de ciências. Dessas obras sondadas, no site de busca Portal de Periódicos da CAPES, foi utilizada uma ferramenta encontrada no menu lateral que permitiu a refinação da data da publicação da pesquisa, então foram selecionados os periódicos a seguir publicados em um período de 2015 a 2020: 1) O intérprete de LIBRAS no ensino de Ciências e Biologia para alunos surdos (BORGES; TAVARES, 2018); 2) Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências (BENITE; OLIVEIRA, 2015) 3) Ensino de Ciências e estudantes surdos: discussões e reflexões. (ANACHE; DIAS; MACIEL, 2020)

Os periódicos acima foram escolhidos através de palavras-chaves inseridos nas partes de pesquisa do portal Periódicos da CAPES, visto que amplos resultados surgiram, portanto adotou-se alguns critérios de seleção, dentro os quais: leitura do resumo de alguns periódicos; a data da publicação (2015 a 2020); se os temas abordados nos artigos estavam de acordo com o presente projeto; além dos métodos utilizados pelos autores.

Ao realizar a leituras dessas obras, percebe-se que não existe uma maneira descomplicada de promover a inclusão, já que é um processo dinâmico e temporal e que depende das necessidades do aluno, sendo o professor e o TILSLP como dois dos principais responsáveis por esse processo. Nesse contexto, podemos tomar como exemplo a inclusão dos alunos surdos no Brasil que vem evoluindo gradualmente nas escolas regulares, porém mesmo com seus direitos já adquiridos, esse alunado ainda enfrenta alguns desafios dentro do âmbito escolar, como o fato de não sofrer a exclusão causada pelos demais alunos, pelo professor e, ainda, o distanciamento dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Nesse mesmo viés educativo, Borges e Tavares (2018) afirmam que os TILSLP's são os mediadores da comunicação entre surdos e ouvintes, e também são os que enfrentam os desafios dentro da sala de aula. Sendo um dos desafios: a ausência de momentos de trocas de

informações tanto com os docentes, como com integrantes da equipe pedagógica, pois algumas disciplinas apresentam temas de difícil compreensão, como é caso, de Ciências. Isso pode dificultar a compreensão do aluno surdo, tendo em vista a inexistência de um momento para o intérprete criar estratégias linguísticas para sinalizar termos técnicos da área. Tal ocorrência é justificada pelo fato que algumas palavras na língua portuguesa não possuem tradução/equivalência em sinais sendo necessário apresentar vários exemplos e comparações para a compreensão do conteúdo pelo aluno surdo.

Diante dessa adversidade, relatada pelos supramencionados autores, convém destacar os seguintes questionamentos consternadores: 1) Se não há um horário para os TILSLP's participarem dos planejamentos das aulas com os professores, como eles terão acesso aos objetivos propostos pelos docentes? 2) Os TILSLP's, não conhecendo/dominando um conteúdo específico de ciências, como fazem para que o aluno compreenda o que está sendo ensinado pelo professor? 3) Quais as estratégias comunicativas realizadas pelos TILSLP's frente a termos técnicos que não apresentam sinais em Libras? 4) Quais dilemas encontrados que dificultam o ensino de ciências para os estudantes surdos?

A relação entre o TILSLP e o professor precisa estar de acordo com suas funções, ou seja, o docente deve ser o mediador no processo de ensino e aprendizagem, e o TILSLP o intermediador comunicativo desse processo. A investigação realizada por Benite e Oliveira (2015) aborda a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor de ciências na sala de aula inclusiva com o objetivo de compreender quais as implicações ocorrem para o ensino de ciências para os alunos surdos. A pesquisa aponta que há falta de preparo do professor frente aos alunos surdos, e reconhece o papel do intérprete de LIBRAS no processo de ensino aprendizagem.

A função do TILSLP no ensino educacional vai muito além da interpretação daquele conteúdo, é preciso transmiti-lo e gerar significações, preocupando-se sempre com a absorção de conhecimento do aluno surdo. A educação de surdos deve ter como prioridade o desenvolvimento da comunicação por meio da língua de sinais, pois tal língua é a sua L1 (primeira língua). Se a comunicação for deficiente, isto é, com lacunas no entendimento, o aprendizado do aluno surdo será comprometido. Outro fator que potencializa a LIBRAS como L1 dos surdos, é a convivência ou interação com outros surdos ou ouvintes que dominam essa língua, seja no ambiente escolar ou na sociedade em geral.

Salienta-se que o acesso aos objetivos e conteúdo abordados na aula previamente, no planejamento, possibilita esclarecimento de dúvidas e proporciona eventuais orientações, bem como permite o diálogo entre professor regente, coordenação pedagógica e os TILSLP's acerca do desenvolvimento do estudante surdo.

Diferente dos professores, os TILSLP's não têm um momento de planejamento e estudo de novos vocabulários para melhorar o ensino e a comunicação com o aluno surdo. É importante destacar que considerando a seriedade do trabalho dos TILSLP's, é fundamental pontuar que o aluno surdo é de responsabilidade do professor regente da disciplina, e não do intérprete de LIBRAS, conseqüentemente é oportuno contemplar a relevância de estabelecer confiança mútua entre o professor regente da sala e o intérprete, para que haja um bom trabalho.

Vale ressaltar que o trabalho discutido por Anache, Maciel e Dias (2020), destaca que a datilologia, a leitura labial e a oralidade são ineficazes no ensino de ciências com estudantes surdos. A falta de domínio no uso da LIBRAS, no contexto de sala de aula, por parte dos aprendizes, contribuem para a complicação na aprendizagem dos conceitos da área de ciências. Essa ocorrência é repercutida em muitas escolas e geram impactos gravíssimos no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, os quais o acompanham nas etapas posteriores à educação básica, como por exemplo: o ensino profissional e superior.

Para possibilitar a resolução da problemática supramencionada, Anache, Maciel e Dias (2020) sugerem a exploração dos recursos visuais que a disciplina de Ciências pode oferecer.

Afinal, é a linguagem mais explorada nos livros didáticos nessa disciplina, a qual é constituída visualmente na modalidade que é usada pela LIBRAS, por esse motivo, ciências da natureza, linguagem e surdez aos poucos vão se conectando.

Em suma, o trabalho com alunos surdos é motivador, apesar de ser desafiador, principalmente ao saber que esses alunos, muitas vezes, são excluídos do meio escolar. Confirma-se, então, a necessidade de continuar trazendo para o campo de discussão os conteúdos e as competências a serem delimitados para o processo de formação de TILSLP e dos professores de Ciências.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Constata-se com a presente pesquisa, que quando o TILSLP e o professor de ciências exercem suas respectivas funções, o desempenho do aluno eleva significativamente. Quando o professor de ciências reconhece que não pode haver inversão dos papéis, ele se torna o responsável pelo processo de ensino e aprendizado do aluno, e o tradutor intérprete é um intermediador da comunicação entre aluno surdo e professor, tornando a aprendizagem satisfatória.

As decorrências desse trabalho apontam que o intérprete de língua de sinais não deve interagir efetivamente com esse estudante, pois o fato de o professor transferir para o intérprete a responsabilidade de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a exclusão, desencadeia problemas. Nesse contexto, percebe-se que, segundo Benite e Oliveira (2015), há ocasiões em que o aluno interage, na maioria das vezes com o intérprete de Libras como se tal profissional fosse o único frente ao aluno. Distanciando, assim os demais ouvintes de dialogarem com o aluno surdo.

Nessa similar perspectiva, Lacerda e Gurgel (2011) defendem que a prática educativa é algo que deve ser levado a sério, por isso a atividade de educador não deve ser exercida pelo intérprete de língua de sinais que possui o domínio de uma dada língua dentro da sala de aula. Os autores compreendem que mesmo sabendo que não são professores, alguns intérpretes de forma implícita ou explícita assumem essa função em sala de aula e, nesse ponto, ocasionam conseqüências impactantes na aprendizagem do aluno, visto que esse profissional não está qualificado para tal função e, mesmo que estivesse, essa não é a sua responsabilidade e não pode interferir no papel do professor.

Nem todos os questionamentos consternadores apresentados, como a seguir: “Os TILSLP’s, não conhecendo/dominando um conteúdo específico de ciências, o que fazem para que o aluno compreenda o que está sendo ensinado pelo professor? ” Essa indagação foi impossível de ser investigada, pois não é disponibilizado para esses profissionais um tempo específico para planejarem a ação tradutória, isso alimenta a necessidade, de haver uma boa relação e interação entre o professor de ciências e o TILSLP, para que juntos, por meio do diálogo, o primeiro profissional elucide o conteúdo para o segundo e encontrem, assim, métodos assertivos que colaborem para um bom desenvolvimento do aluno surdo.

Existe a hipótese de que o professor de ciências, ao produzir práticas de ensino que atendam a presença de um aluno surdo na sala de aula, encontre desafios para conciliar a mesma prática com os alunos ouvintes, possibilitando que a inclusão aconteça. Essa ocorrência não foi identificada pelas pesquisas analisadas, o que amplia a necessidade de se fazer contínuos estudos sobre métodos que superem esse desafio em específico. Outra questão que requer destaque: a inexistência de sinais técnicos da área de ciências. Dessa maneira, indaga-se como os TILSLP’s fazem para que o aluno compreenda o que está sendo ensinado pelo professor.

Nesse impasse, Anache, Dias e Maciel (2020) explanam que o aludido profissional utiliza as ilustrações presentes, como recurso imagético, no livro didático para que o aluno surdo

tenha acesso visualmente ao que está sendo explicado e, com esse acesso a imagem, procede com a tradução e interpretação em Libras.

Os livros de ciências geralmente são bem ilustrados, isso possibilita que o aluno surdo, o qual não tem conhecimento dos vocabulários científicos, compreenda o conteúdo de maneira visual, relacionando as figuras dos livros com os sinais em LIBRAS. Desse modo, os alunos ampliaram sua capacidade discursiva nesta disciplina e o professor supera mais um desafio ofertado por esse processo de ensino e aprendizado do aluno surdo.

Por derradeiro, conclui-se que o trabalho em conjunto do professor de ciências com o TILSLP que tem consciência de suas respectivas funções, colabora positivamente para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno surdo, buscando métodos de instruções eficientes para garantir a inclusão e a autonomia desse educando, superando os dilemas encontrados no meio escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tantos lemas e dilemas no processo de ensino de ciências para o aluno surdo, Anache, Dias e Maciel (2020) apresentam um recurso que ameniza os desafios encontrados dentro da sala de aula, que é o uso de imagens. Os livros de ciências geralmente são bem ilustrados, o que possibilita ao aluno surdo, que não tem conhecimento dos vocabulários científicos, possa compreender o conteúdo de maneira visual, relacionando as figuras dos livros com os sinais em LIBRAS.

Esse artigo apresenta algumas hipóteses que visam diminuir os obstáculos para o desafio de ensinar os alunos surdos nas aulas de ciências, atentando-se com a aprendizagem e a interação desses estudantes com o meio educacional, para que todo esse processo de assimilação de conteúdo ocorra. Na perspectiva de diminuir as dificuldades comunicativas dos alunos surdos com os ouvintes e vice-versa, a inserção da Libras como componente curricular ensinada como disciplina, provavelmente, proporcionaria certa autonomia linguística para esses sujeitos.

A aquisição de saberes será importante para o professor de ciências, que estará preparado para ter uma maior facilidade em manter a comunicação com o aluno surdo ou mesmo colegas com surdez, fortalecendo sua atuação profissional e contribuindo no atendimento adequado às pessoas surdas.

O presente estudo deve ter uma continuação com o objetivo de buscar novos métodos de ensino de ciências para os alunos surdos. A tradução e interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, não é uma tarefa fácil dentro da sala de aula, por esse motivo é necessário ampliar esse horizonte da pesquisa.

Por fim, constata-se que as pesquisas realizadas pelos estudantes de graduação no site de repositório da UFMS necessitam serem postadas, ao invés de engaveta-las, visto que essas pesquisas dispõem da mesma importância e qualidade quando comparadas às pesquisas dos alunos de pós-graduação e doutorado, fazendo-se necessário também as postagens do trabalho desses acadêmicos nos sites de repositório da UFMS.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. P; ALMEIDA, M. E. **História de Libras: características e sua Estrutura.** Revista Philologus. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/20229747>> acesso em 12/09/2020

BENITE,A.M.C; OLIVEIRA, W. D. **Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015.Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4331/2897>> acesso em 18/05/2021.

BORGES, R. B; TAVARES JUNIOR, M.J. **O Intérprete de Libras no Ensino de Ciências e Biologia Para Alunos Surdos**. Revista de Ensino de Biologia SBEnBio. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.46667/renbio.v11i2.173>> acesso em 15/09/2020.

DIAS, N; ANACHE, A. A; MACIEL, R. F. **Ensino de Ciências e estudantes surdos: discussões e reflexões**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática.2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2614/1373> > acesso em 15/05/2021

GIL. A. C. **Todas as Técnicas de Pesquisa Social**. São Paula. Editora Atlas. S.A. 2008.

LACERDA, C.B.F; GURGEL, T.M.A. **Perfil do TILS que atuam no Ensino Superior no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial. 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300009> acesso em 12/09/2020.

ROCHA, L.R.M; MORETTI, A. R; COSTA, P.C.F. **Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia**. 2015. Revista Educação Especial Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> > acesso em 14/05/2021.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial 2005. Acesso em: 12/08/2020.

TUXI, P. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Revista Repositório Institucional [online]. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/513>> Acesso em: 10/09/2020.

LEGISLAÇÕES REFERENTES À SURDEZ NA EDUCAÇÃO: possíveis impactos

Mirelly Lopes Leal
Especialista em Educação Inclusiva com ênfase em Libras
E-mail: 16905@fiu.com.br

Resumo: A atenção à pessoa com surdez por um longo período não foi tratada como uma questão de Estado, porém nas últimas décadas houve uma reorientação dessa atenção, inclusive com a promulgação de normas jurídicas e efetivação de políticas públicas, inclusive na educação, com destaque para a lei 14.191 de 2021 que altera a LDB/1996 e dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, impactando sobre maneira na reorientação da educação de surdos. Nessa via, o objetivo do trabalho é discutir os impactos das legislações brasileiras que tratam da surdez na educação. Para tanto utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e normas jurídicas que tratam da temática. Como resultados pode-se observar um alinhamento das legislações buscando assegurar os direitos dos surdos, tais como o reconhecimento da sua cultura e singularidades, inclusão social e educacional. Relativo às conclusões, é importante considerar que apesar de uma ampla legislação que visa assegurar tais direitos, ainda é necessário ações para a efetivação das propostas e normas. Por fim, com a efetivação da Lei 14.191, o Estado brasileiro necessitará reorganizar os processos e instrumentos educacionais para consecução do bilinguismo tendo que dar conta de demandas que impactarão direta ou indiretamente sobre as políticas para o surdo, como: falta de profissionais capacitados, falta de incentivo na especialização de professores para o atendimento de alunos surdos, falta de formação continuada em Libras e bilinguismo, bem como da inclusão educacional e social.

Palavras-chave: Surdez. Educação. Inclusão. Bilinguismo. Legislações sobre surdez.

1 INTRODUÇÃO

Por mais que o assunto seja a inclusão, o foco do trabalho é direcionado a questão da surdez. Buscando trazer as leis que foram alcançadas através de muita luta para a inclusão e adaptação dos surdos na sociedade. Apoiando sua cultura, identidade e o uso da língua de sinais.

Os surdos ao longo da história passaram por diversas aflições, eram condenados à morte ao nascer, rejeitados e abandonados, passaram por épocas nas quais, as autoridades julgavam que a leitura labial era a melhor forma de comunicação, isso não fez com que eles parassem de se comunicar por sinais. Com a persistência do uso dos sinais e uma crescente busca por uma legitimidade da Libras, ela voltou a ser aceita.

Tal processo é decorrente de transformações relativas à busca por garantia de direitos dos surdos, inclusive a educação. Esse percurso inicia pela criação do alfabeto manual, método do oralismo e do método visual, que após um tempo se difundiram na comunicação total, até chegar por fim ao bilinguismo.

No Brasil o movimento de educação para os surdos teve como proposta inicial a coordenação dos métodos visual e o alfabeto manual. Tal proposta foi dominante por um longo período sendo substituída nas últimas décadas do século XX pela Língua Brasileira de Sinais, modificando a forma de trabalho na escola e de conversação dos surdos. Nos dias atuais houve um direcionamento estatal para garantir uma educação que atenda as singularidades dos surdos e que leve em consideração a cultura surda como parâmetro educativo, como se pode observar na instituição do bilinguismo como modalidade de ensino.

Um dos caminhos para a transformação das políticas educacionais e para a inclusão dos surdos foi a construção de um arcabouço jurídico consistente com o fito de ordenar, regular,

regulamentar ações e práticas da sociedade e do Estado, a fim de produzir efeitos positivos sobre os modos de atenção aos surdos e sobre a oferta educacional como se pode observar, dentre várias legislações, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996 (1996), no Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024 (2014), no Política Nacional de Educação Especial – PNEE/2020 (2020), na Lei nº 10.436/2002 “lei da Libras”, na Lei nº 13.146/2015 “lei da inclusão” e na Lei nº 14.191/2021 “lei do bilinguismo”. Por fim mediante a muita luta, se foi conquistando os direitos, assegurados pelas legislações citadas acima e que serão dispostas no decorrer deste trabalho.

Portanto, o objetivo do trabalho é discutir os impactos das legislações brasileiras que tratam da surdez na educação. Para a pesquisa utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e normas jurídicas que tratam da temática. É importante considerar que apesar de uma ampla legislação que visa assegurar tais direitos, ainda é necessário ações para a efetivação de propostas e normas, visando a capacitação dos profissionais da educação na formação continuada de Libras e bilinguismo, no incentivo de especialização de professores para o atendimento de alunos surdos, assim como, a da inclusão social e educacional.

2 A SURDEZ E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Antes de traçar um breve histórico da surdez se faz necessário apresentar de forma sintética sobre os conceitos de surdez da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a diferença entre língua e linguagem.

No que diz respeito ao conceito de surdez o Decreto 5.626 de 2005 em seu Art. 2º afirma: “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Descrevendo a pessoa com surdez surda como aquela que tem a perda auditiva e se comunica através da Língua Brasileira de Sinais, manifestando a sua cultura, sendo a Libras uma comunicação visual ao qual facilita a comunicação e interação do surdo com a sociedade.

Já em relação a Língua Brasileira de Sinais a Lei 10. 436 de 2002 em seu Art. 1º, parágrafo único traz a seguinte definição:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Sendo ela uma língua e não uma linguagem. Para Santomauro (2018) a diferença entre língua e linguagem é que a língua é um conjunto organizado de elementos, som e gestos que possibilitam a comunicação. E a linguagem é uma capacidade que os seres humanos tem para, produzir, desenvolver e compreender. Ela é um idioma oficial do nosso país, com estrutura e regras próprias. A Libras é brasileira, sua história faz parte da história do Brasil. Ela não é universal, sendo assim, cada país tem a sua própria língua de sinais.

Para dar início à discussão sobre a surdez, se faz necessário é preciso traçar um panorama de sua trajetória, que segundo Pereira et al. (2011) ao tratar dos surdos propõem que os estudos se dividem em três países Egito, Grécia e Roma. No Egito Antigo, os surdos eram considerados pessoas especialmente escolhidas. Pois pensavam que os surdos podiam se comunicar com os deuses.

Pereira et al. (2011) prossegue afirmando que na Grécia, eram mortos todos aqueles que fossem considerados um peso para a sociedade, por terem um forte gosto pela estética, qualquer diferença era motivo de desprezo. Em Roma, os surdos não tinham direitos, os pais de família

deviam matar seus filhos se eles nascessem com alguma deformidade. Outro ponto a ser destacado foi o Código de Justiniano que determinava que eles só pudessem ter direito a herança caso falassem e escrevessem.

Foi a partir da renascença para Pereira et al. (2011), que surgiram os primeiros métodos de alfabetização. Um dos métodos foi criado por Pedro Ponce de Leon (1520 - 1584) que utilizava o alfabeto manual, juntamente com os gestos utilizados pelos monges beneditinos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020) a proposta de alfabetização dos surdos foi promovida pelo francês Abade Charles Michel de l'Épée (1771), onde o mesmo fundou o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, e de acordo com Almeida (2014) esse se tornou a primeira escola pública para surdos na França, que consistia em trabalhar além do alfabeto manual e dos gestos, a aplicação da língua de sinais francesa.

Pereira et al. (2011) argumentam ainda que dois dos seguidores de *L'Épée*, Heinicke e Braidwood, fundaram escolas para surdos na Alemanha e Inglaterra respectivamente, a fim de alfabetizar os surdos. O primeiro defendia o método da oralismo, já o segundo o método visual.

Seguindo a linha histórica, outro importante personagem no que diz respeito surgimento dos métodos foi Eduard Huet que “Nasceu em Paris [em 1822], [...] Já na adolescência, Huet falava Português e Alemão, além do Francês. Com 22 anos Huet ficou surdo, em consequência de sarampo”. (BRASIL, 2020, p. 27). Huet, após ficar surdo, aprendeu a língua de sinais e foi convidado por Dom Pedro II a vir ao Brasil ensinar os surdos brasileiros a se comunicar por sinais no recém-fundado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que foi fundado em 1857. “[...] No mesmo ano, E. Huet apresentou a um grupo de pessoas, na presença do imperador Dom Pedro II, os resultados de seu trabalho, causando boa impressão.” (BRASIL, 2020, p. 27).

Ainda em relação ao Instituto de Surdos-mudos Hautrive (2019, p. 24) diz que “Foi nesta escola que surgiu, com a influência da raiz da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais)”.

Outro ponto importante a se considerar de acordo com Pereira et al. (2011) e Almeida (2014) foi o II Congresso Internacional de Educação do Surdo em Milão no ano de 1880 que instituiu a ser adotado em sua educação o método oral, proibindo dessa maneira outras linguagens como o visual. Em contraponto, para romper com a proibição do uso de outras linguagens na educação, foram criadas associações de Surdos, vinculadas em sua maioria à Igreja, para exercer a comunicação por sinais.

Já no ano de 1957, conforme Brasil (2020), foi fundado no Brasil o Instituto Nacional de Educação dos Surdos, à época denominado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. “Nessa época, foi oficialmente proibida a língua de sinais nas salas de aula, mas, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram a usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.” (BRASIL, 2020, p.28), no mesmo ano “Foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957)”. (BRASIL, 2020, p.28).

Por fim, a partir da década de 1960 houve uma reorganização da abordagem educativa que utilizava concomitante a linguagem oral, visual e alfabeto manual, método denominado de comunicação total, onde há simultaneamente a utilização de códigos diferentes sinais tais como a Datilologia e a Língua de Sinais, conforme aponta Almeida (2014). Esse processo foi o disparador para o trabalho com referência no bimodalismo, bem como para uma nova proposta pedagógica e organizativa no Brasil que é a língua de sinais, ancorada no bilinguismo.

3 AS LEIS E ADAPTAÇÕES PARA ASSEGURAR A INCLUSÃO DOS SURDOS

A busca por garantia de direitos das pessoas surdas ganhou nova configuração após a Constituição Federal de 1988, com um acréscimo significativo de normas que buscaram incluí-los de maneira irrestrita em várias políticas sociais e na comunidade. Para maior clareza

apresentamos sumariamente as que consideramos mais relevantes para a inclusão do surdo, com destaque para as legislações que tratam da educação.

Em 1993 começou uma nova batalha, com o Projeto de Lei 4.066 (BRASIL, 1993) que buscava regulamentar o idioma no país. Mesmo sendo arquivado o Projeto de Lei serviu como um disparador para pensar e construir políticas de atenção ao surdo. Através de muita luta, dedicação e esforço, não só dos surdos, mas seus amigos, familiares e pessoas que lutavam pela causa, houveram várias conquistas significativas tais como: eliminação de preconceitos; eliminação de obstáculos arquitetônicos; inclusão de servidor que domine a língua de sinais e atendimento educacional especializado.

Em 1994 de acordo com Brasil (2020, p. 28) “Foi publicada a ‘Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais’, resultado da ‘Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade’ [...] da qual o Brasil foi signatário.” A Declaração de Salamanca é considerada um marco para a garantia de direitos das pessoas com deficiência, servindo de base para vários documentos nacionais, inclusive para os que tratam da inclusão do surdo.

Em 2000 foi sancionada a Lei nº 10.098 que trata das normas e critérios de promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, imputando o Estado a responsabilidade de implementar conforme o Art. 18. “[...] a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (BRASIL, 2000). Já o Art. 19 determina que

Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000).

Com a Lei nº 10.436/2002 a Língua Brasileira de Sinais foi finalmente reconhecida como uma língua oficial do Brasil como pode se observar no Art. 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Sendo assim, ela foi reconhecida como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, ficando o poder público responsável pela organização, regulamentação, execução e controle das ações e políticas de inclusão. Em complementaridade Teixeira, Oliveira e Freitas (2021) afirmam que a Libras é uma língua indispensável e legítima para a constituição da identidade do surdo. No âmbito da educação essas prerrogativas constam no Art. 4º

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

Em continuidade das proposições da Lei, referente à educação o parágrafo único do Art. 4º dispõe que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002). Assim utiliza-se o método do bilinguismo, inclusive na educação básica e, por conseguinte no Ensino Fundamental I. O ensino fundamental I, conforme estabelece a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) os alunos portadores de necessidades especiais, tem direito de cursar a escola comum para que haja a inclusão destes. E as escolas devem se adaptar para receber estes alunos.

A aplicação da Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua de uso corrente e legítima de uma grande parcela de surdo brasileiros, a inserção de sua

regulamentação nos currículos de Ensino Básico para Surdo e nas escolas inclusivas, inclusive com a inclusão da Libras nos currículos de Ensino Básico, sendo a realização de um sonho esperado por vários anos de muita luta.

Outra legislação atinente a inclusão do surdo é a Lei Estadual nº 4.304/2004 (RIO DE JANEIRO, 2004) que determina o uso de recursos visuais e legendas e tradução simultânea nas propagandas e transmissões oficiais do governo do estado do Rio de Janeiro. A referida lei foi um marco no que diz respeito ao acesso aos conteúdos televisivos para as pessoas surdas.

Prosseguindo nos marcos legislativos, o Estado publica o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 com o fito de instituir a Libras como disciplina curricular, da formação de instrutores e professores em Libras, da formação de intérprete e tradutor de libras, “do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação” (BRASIL, 2005) entre outras regulamentações. Com a publicação do Decreto ocorreu uma reestruturação nas políticas educacionais, possibilitando avanços na atenção às pessoas surdas.

Com a finalidade de chamar a atenção da sociedade e também como uma forma de promover o debate e a conscientização o Estado publicou a Lei nº 11.796/2008 (BRASIL, 2008) instituindo o dia nacional do surdo, comemorado em 26 de setembro. Este mês é considerado o mês dos surdos. No ano de 2010 foi publicada a Lei nº 12.319 que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2010). A referida lei institui as regras para o exercício do intérprete e do tradutor no país, inclusive dos seus processos formativos.

3.1 O Estatuto da Pessoa com Deficiência

A busca por com garantia de direitos e de inclusão das pessoas com deficiência ganhou um capítulo especial no ano de 2015 com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), fruto das lutas por mudanças estruturais e atitudinais. Outro aspecto a se considerar para a publicação do Estatuto foi a frequente e contínua descaracterização das políticas para as pessoas com deficiência, nesta incluso os surdos. Assim, com o estabelecimento dos parâmetros e garantias esse público teve assegurados vários direitos antes negados. Dentre os direitos assegurados temos a educação, saúde, lazer, cultura e trabalho.

Relativo à educação há apenas três artigos: 27, 28 e 30. O Art. 27 ressalta que a educação é um direito da pessoa com deficiência, sendo lhes assegurado uma educação de qualidade, o sistema educacional inclusivo deve garantir o acesso e permanência “[...] em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais”. (BRASIL, 2015), levando em conta as suas necessidades de aprendizagem, especificidades e interesses.

O art. 28 trata das regras a serem adotadas pelas instituições e sistemas públicos e privados de ensino relativos à implementação de metodologias, tecnologias, equipamentos, bem como a utilização de materiais didáticos, recursos tecnologia assistiva entre outros. No que diz respeito aos surdos o inciso IV assegura a “[...] oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;” (BRASIL, 2015). Essas medidas vêm para atender as características dos estudantes com deficiência garantindo o pleno acesso a condições de igualdade. Esses ambientes fornecem a participação, desenvolvimento, aprendizagens individuais e coletivas, promovendo a conquista e estimulando sua autonomia.

Por fim o Art. 30 visa regulamentar, normatizar e garantir a acessibilidade dos surdos em processos seletivos e ingresso e permanência nos cursos ofertados por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, estabelecendo alguns parâmetros tais como: disponibilização tecnologia assistiva, provas em formatos acessíveis e dilatação do tempo de realização da prova, recursos de acessibilidade, tradução de documentos, adequação dos critérios avaliativos condizentes com as formas de escrita do surdo. Tais medidas fortalecem os processos inclusivos

e participativos dos surdos na sociedade, produzindo efeitos significativos em todos os âmbitos, contribuindo para o ganho de autonomia e fortalecendo a sua cidadania.

3.2 Plano Nacional da Educação (PNE) e Política Nacional da Educação Especial (PNEE)

No âmbito da educação o Estado criou dois instrumentos com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. Estabelecendo critérios de financiamento, de acesso e permanência na escola, critérios avaliativos da educação nacional e fomentar a inclusão, entre outros. Nesse contexto surge o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), estabelecendo 20 metas para a consecução dos objetivos propostos pelos níveis de governos, pela sociedade civil e pela comunidade, em relação a educação. Dentro dessas metas há as que visam fomentar a inclusão, estabelecendo estratégias específicas com o fito de promover a garantia de direito a educação aos surdos, quais sejam: estratégia 1.11; 4.7; 4.13; 5.7 e 7.8.

Dentro da meta 1 relativa a universalização da educação infantil, o Plano estabelece a estratégia 1.11 com vistas a fomentar o atendimento educacional especializado, prioridade de acesso “[...] aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.” (BRASIL, 2014, p.50).

Em relação à meta 4 que trata do atendimento educacional especializado na educação básica, tendo como estratégias para a educação dos surdos as 4.7 e 4.13 que garante a educação bilíngue sendo a Libras a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda, além de garantir a oferta de

[...] professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014, p.57).

Referente a meta 5, relativa à alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, de todas as crianças. Nessa via a proposta de 5.7 diz respeito especificamente a “[...] Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.” (BRASIL, 2014, p.56).

Por fim, a meta 7 busca promover o fomento da qualidade da educação básica em todas as modalidades e etapas, tendo os indicadores do IDEB como parâmetro. Assim, a estratégia 7.8 diz respeito ao desenvolvimento de “[...] indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.” (BRASIL, 2014, p. 62), potencializando as melhorias da qualidade de oferta de ensino desse público.

Em continuidade a discussão das políticas de atenção às pessoas com surdez em 2020 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, (BRASIL, 2020) que dentre vários aspectos defende a educação especial em escolas regular e escolas e classes especializadas, inclusive a escola e classe bilíngue; garante de oferta no contraturno, de educação bilíngue para os surdos, como forma de assegurar a aprendizagem deles.

A PNEE garante a educação bilíngue dando ênfase em Libras como a primeira língua, afirmando ser esta a língua natural da comunidade surda, por esse motivo faz-se importante a oferta da educação bilíngue para aqueles que não têm acesso à Libras fora do ambiente escolar, reforça ainda o ensino adequado da língua portuguesa como segunda língua como estratégia de inclusão.

Para além da oferta da educação bilíngue na escola regular a PNEE de 2020 assegura a oferta em escolas e classes especializadas, mediante a escolha da família e do próprio educando

quando esse for capaz de expressar a escolha, respeitando sua especificidade cultural e linguística.

Outro aspecto relevante que consta na PNEE de 2020 é a criação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos (SAEE-BS), “[...] organizados em salas de recursos diferenciadas para os seus fins.” (BRASIL, 2020, p. 69), que ocorre nos CAS (Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) oferece capacitação para profissionais que atuam na educação, material didático, curso de Libras para família, bem como estimular parcerias com escolas de ensino regular.

Por fim cumpre acrescentar que a PNEE de 2020 tem como proposta a educação especial, inclusive a educação bilíngue de surdos, que não adota a inclusão total como pressuposto, direcionando a atenção e as medidas para a educação especial em outros espaços que não os do ensino regular. Relativo à educação dos surdos acreditamos que esta consegue incluir de melhor maneira quando o ocorre no ensino regular.

4 A LEI 14.191/2021 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de tratar sobre o surgimento da lei 14.191 de 3 de agosto de 2021 é necessário apresentar alguns marcadores que serviram de referência para a construção da referida lei, tais como: Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2015) que ratificou a educação bilíngue; o estatuto da pessoa com deficiência de 2015; o Plano Nacional da Educação 2014-2024 e o Política Nacional da Educação Especial de 2020.

A Lei teve sua origem com a apresentação do Projeto de Lei (PL) 4.909/2020 de autoria do senador Flávio Arns do partido PODEMOS do estado do Paraná. O PL tem o intuito de incluir na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) a educação bilíngue, tratando de sua importância na vida dos educandos surdos, apresentando como justificativa a necessidade de inclusão educacional e social, afirmando os processos indenitários e culturais dos surdos. Cumpre reforçar que o PL teve como prerrogativa tornar a educação bilíngue uma modalidade de ensino independente.

A tramitação do PL teve seu desfecho com a aprovação na íntegra da sua proposta em agosto de 2021 tornando-se a Lei 14.191, que inseriu e modificou alguns artigos da LDB. O destaque da lei é reconhecimento pelo Estado da educação bilíngue como modalidade de ensino independente assim como a educação indígena. O referido conhecimento certamente irá provocar uma série de mudanças e impactos na educação brasileira.

4.1 Os impactos da Lei 14.191 na educação brasileira

De início é importante apresentar, em linhas gerais, o bilinguismo e a educação bilíngue. Para Quadros (2008) o bilinguismo consiste na introdução de duas línguas, para o surdo: a língua natural que é a Libras e a língua portuguesa como modalidade escrita. A educação bilíngue busca trabalhar essas duas línguas simultaneamente na alfabetização, propondo assim, que o surdo tenha acesso a sua língua e que o ensino da língua portuguesa facilite sua permanência na escola.

Silva (2021) argumenta que para a escola se intitular como bilíngue deve haver pelo menos duas línguas coexistente na sua política de educação. A autora considera importante a necessidade de se levar em conta o contexto social em que o surdo está inserido, bem como definidas as ações para a utilização de cada língua como estratégia de garantia do processo de ensino e aprendizagem efetivo. Tais questões estão contidas nos documentos publicados pelo Estado, como por exemplo, a lei 14.191.

Com a implantação da lei nº 14.191 os surdos já podem proclamar uma grande vitória, mas é importante destacar que mesmo com a regulamentação da lei, ainda há muito caminho a ser percorrido até que os surdos possam ter uma educação bilíngue que garanta o acesso pleno aos conhecimentos socialmente compartilhados. Mesmo com as dificuldades de implementação da lei, não se pode perder de vista o seu caráter revolucionário, o que certamente produzirá alguns impactos sociais e educativos.

No campo da educação é possível considerar alguns impactos desencadeados pela normativa que demandará ações do Estado no sentido de reestruturar a rede de ensino, criar estratégias de fomento e produção de conhecimento bem como modificações nas práticas docentes. É importante considerar que a apresentação de tais impactos são frutos da leitura da lei, podendo haver outros além dos descritos abaixo. Por fim, ressalta-se que tais proposições requerem pesquisas no sentido de corroborar, refutar ou trazer outros elementos relativos à temática.

Um dos possíveis impactos diz respeito ao financiamento estatal relativo a provisão de recursos para investimento na educação, em específico para a educação bilíngue, tais como cartilhas em Libras, tecnologia e recursos visuais, equipamentos, melhorias na infraestrutura das escolas e subsídios para manter escolas bilíngues que não pertencem a rede pública de educação como proposto pelo governo federal.

Outro impacto é formar professores com curso de graduação e especialização em educação bilíngue em todo país, visto que há uma insuficiência na oferta de cursos em várias cidades e regiões brasileiras. Será necessário um aumento significativo do número de cursos de graduação e pós-graduação inclusive oferta de mestrado e doutorado em educação bilíngue, considerando as peculiaridades da educação bilíngue e massificar a oferta e modificar em curto espaço de tempo toda a política de formação profissional, que nas palavras de Silva (2021) domine a língua brasileira de sinais, demandando investimento nas instituições de ensino superior para atender o disposto na lei.

Atrelado ao impacto descrito no parágrafo anterior considera-se como uma urgência a contratação de profissionais para atuar na educação do ensino regular que trabalhe em específico com a educação bilíngue, que poderá em um primeiro momento acarretar na contratação de professores especializados em Libras e/ou Letras-Libras que não necessariamente possuem habilitação e especialização em educação bilíngue. Tal processo poderá produzir fragilidade na aprendizagem dos educandos surdos, pois os professores podem não dispor de referencial teórico e técnico para dar conta das especificidades da educação bilíngue.

Relativo aos surdos a efetivação da educação bilíngue pode contribuir para a melhoria de condições de acesso e permanência aos níveis básico e superior de ensino como asseguram Silva; Santos e Vieira Júnior (2021), visto que uma educação de bilíngue de qualidade impacta positivamente na sua formação (ARAÚJO, 2021), contribuindo para o ganho de autonomia, aumentando as possibilidades de inclusão social e em campos que requerem maior complexidade técnico-científica.

Por fim é preciso considerar os impactos sobre a inserção no mercado de trabalho, pois por meio da educação bilíngue os surdos poderão exercer profissões antes negadas a eles, visto que eles não tinham acesso à educação e, os poucos que tinham não dominavam a língua portuguesa. A necessidade do domínio da língua portuguesa pelos surdos é reforçada por Silva (2021), pois assim, o surdo pode livrar dos empecilhos atinentes à escrita e leitura.

Uma das possibilidades, a partir da publicação da Lei, é o fomento da inserção dos surdos como professores bilíngues, tanto na educação básica como no ensino superior. É preciso considerar que esse é um processo que demandará tempo para sua consolidação devido a recenticidade da implementação da norma, nessa via acreditamos que, em longo prazo, os impactos serão positivos para a inclusão efetiva dos surdos nos vários segmentos sociais,

educacionais, culturais e no mundo do trabalho, sem perder de vista, como defendem Silva; Santos e Vieira Júnior (2021), a educação como uma ferramenta de garantia do protagonismo da pessoa surda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o apresentado no texto nota-se um direcionamento e um esforço dos movimentos que lutam pela inclusão, em especial das pessoas com surdez no sentido de impelir o Estado a criar estratégias e ações para garantir seus direitos, os quais foram sendo conquistados paulatinamente, principalmente com a formulação de leis e decretos no intuito de colocar em prática as normativas estabelecidas.

Dentre as várias legislações criadas e efetivadas houveram aquelas direcionadas no todo ou em parte à educação, como a LDB, a Lei da Libras, o Decreto 5.626, o PNE, a Lei da inclusão, a PNEE. Tais leis e decretos têm por princípio propiciar, fomentar e garantir o acesso e permanência das pessoas com surdez no ensino regular, com vistas a promover processos educativos qualitativos relativos ao ensino, aprendizagem e socialização. Em suma, Estado e sociedade, em uníssono, envidando esforços para fazer valer a lógica da inclusão.

Por fim, o Estado assumiu a responsabilidade de ofertar outra modalidade de ensino para pessoas com surdez, o que pode ser verificado na mais recente Lei aprovada, que normatiza e institui a educação bilíngue no país. Por sua recenticidade, ainda não podemos dimensionar os seus desdobramentos e quais impactos serão produzidos na educação e na sociedade. Mesmo não sendo possível dimensionar os impactos, o trabalho se propôs a partir da análise das legislações, em especial a Lei 14.191, a refletir sobre as potencialidades e dificuldades para a consecução dessa modalidade educativa.

Diante do exposto, podemos concluir que os impactos das legislações referentes à surdez na educação, no caso em tela a educação bilíngue, estão relacionados aos arranjos estruturais, técnicos, teóricos, tecnológicos e atitudinais podem tanto tornar a educação dos surdos exitosa ou frágil, pois exigirá uma série de ações no sentido de torná-la profícua e exequível. Para tanto, não basta efetivar a lei, se faz necessário formar e capacitar profissionais, garantir recursos, implementar tecnologias entre outros, pois sem essas a tarefa se tornará árdua, onerosa e inepta. Em suma o trabalho é um convite aos trabalhadores em educação e pesquisadores a pensar sobre os impactos das legislações na educação das pessoas com surdez.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magno Pinheiro de. **Língua de sinais x língua brasileira de sinais: uma abordagem da historiografia linguística**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Mato Grosso Campo Grande, 2014.

ARAÚJO, Carlos Ryan Silva de. Educação dos surdos: reflexões sobre o ensino bilíngue na escola. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, PB, v.5, n.01, jan/dez. – 2021. Disponível em: <http://novo.revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/324> Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **PL 4066/1993**. Dispõe sobre a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira De Sinais - Libras e dá outras providências. [1993]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/218472> Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dez. de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. [2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18 Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abr. de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília-DF, abr. 2002. [2002] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, 22 de dez. de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.796 de 29 de outubro de 2008.** Institui o Dia Nacional dos Surdos. [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111796.htm Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111796.htm Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Projeto de lei 4.909 de 2020.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. [2020]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8898907&ts=1630440937188&disposition=inline> Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. **Libras conhecimento além dos sinais.** Pearson Prentice Hall, 2011.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari. **Língua brasileira de sinais – Libras.** 1ª ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2019. E-book.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. 1º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.304 de 07 de abril de 2004**. Dispõe sobre a utilização de recursos visuais, destinados as pessoas com deficiência auditiva, na veiculação de propaganda oficial. [2004]. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136085/lei-4304-04> Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOMAURO, Beatriz. Qual a diferença entre língua e linguagem. In. **Nova Escola**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/257/qual-a-diferenca-entre-lingua-e-linguagem> Acesso em: 13 set. 2022.

SILVA, Izilda de Carvalho Noleto. A Educação bilíngue para surdos. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, e335570, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5570> Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5570> Acesso em: 23 set. 2022.

SILVA, Marineide de Oliveira da; SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos; VIEIRA JÚNIOR, Niltom. O protagonismo da pessoa surda: A educação como possibilidade de ascensão social. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, e16810514832, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14832> Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14832/13278> Acesso em: 12 set. 2022.

TEIXEIRA, Cristina Simone de Sena; OLIVEIRA, Francielly da Silva; FREITAS, Inalda Maria Duarte de. Educação de surdos: repressões e conquistas. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL. vol. 6, n. 2:, p.2606-2626, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i2-1462> Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1462 Acesso em: 10 set. 2022.

LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: DIVERSOS OLHARES

“O QUE CONTOU COMO?” AFETO/COGNIÇÃO SOCIAL SITUADA/CULTURAS/LINGUAGENS EM USO SUSTENTANDO OS LETRAMENTOS COMO ATIVIDADES HUMANAS

Kelly Jessie Queiroz Penafiel
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Docente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia
E-mail: kellyjessierm@gmail.com

Maria de Fátima Cardoso Gomes
Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq
E-mail: mafacg@gmail.com

Resumo: Procuramos no presente texto apresentar resultado de pesquisa longitudinal e etnográfica que buscou compreender como um grupo de crianças de três anos de idade se apropria dos eventos de letramentos no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil. Partindo do questionamento: o que contou como letramentos durante os anos de 2017, 2018 e 2019? Quais vivências (*perejivânia*) possibilitaram a construção de sentidos e significados para os eventos de letramentos? A pesquisa utiliza o arcabouço teórico-metodológico da Teoria Histórico-cultural e da Etnografia em Educação cujos diálogos geraram o construto teórico-metodológico *afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL) que sustenta a Unidade de Análise, *Vivências/Letramentos*. Consideramos que em 2017, 2018 e 2019, o que contou como letramentos foi se transformando qualitativamente ao longo do tempo e dos eventos quando as atribuições de sentidos e significados da turma se entrelaçam na relação dialética entre o individual e o coletivo. As significações produzidas pelas crianças para os eventos de letramentos nos dão elementos para compreender o humano como social, inserido na cultura e construtor da cultura por meio das emoções e das linguagens em uso.

Palavras-chave: Letramentos. Sentidos e significados. Afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso (ACCL).

1 INTRODUÇÃO

Fruto da tese de doutorado em construção da primeira autora, o texto busca compreender o que contou como letramento para um grupo de crianças de três anos de idade ao se apropriarem dos eventos de letramentos no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. A pesquisa insere-se no âmbito do Programa de pesquisa intitulado *Infância e Escolarização*, sob a coordenação das professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes com a participação de alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A construção do material empírico teve como base um vasto banco de dados com quase 900 horas de filmagens construído pelos membros dos Grupos de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPISA) e Grupo de Estudos em Cultura, Educação, Infância (EnLaCeI).

O banco de dados dos referidos grupos conta com filmagens, anotações feitas em diário de campo, bem como a coleta de artefatos. Em consequência disso, registros permanentes estão disponíveis aos membros pesquisadores na forma de gravações em áudio, vídeo e fotografias.

A partir desse banco de dados, fizemos a seleção dos eventos e subeventos de letramentos, por meio da construção dos mapas de eventos e das transcrições das sequências discursivas.

Para desenvolver a pesquisa nos pautamos pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. Esses pressupostos implicaram na busca do aprofundamento de conceitos como letramentos como atividade humana, vivências, método da unidade de análise, sentidos e significados, a perspectiva holística, contrastiva e iterativo responsiva da Etnografia em Educação, bem como a síntese proposta por Gomes (2020) ao dialogar com as duas abordagens que se apresenta no construto teórico-metodológico: *afetocognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL) que sustenta a Unidade de Análise, *Vivências/Letramentos*.

O artigo está organizado em quatro seções sendo a primeira a presente introdução. Na seção seguinte apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos com argumentos que defendem os letramentos como atividades humanas bem como nossa unidade de análise *Vivências/Letramentos* e o desenho da pesquisa. A seguir, descrevemos e analisamos o que contou como letramentos em 2017, 2018 e 2019. Por fim, as considerações finais.

2 ALFABETIZAÇÃO OU/E LETRAMENTO? PARA ALÉM DE UMA QUESTÃO MERAMENTE TERMINOLÓGICA

É expressivo o volume de produção que tem se debruçado sobre o tema da alfabetização e letramento, sobre como ocorrem esses dois processos, quais as suas semelhanças e diferenças. Soares (2020) lembra que os conceitos de alfabetização e letramento têm suscitado dúvidas e mesmo debates no campo da educação quanto à natureza dos processos. Assim, a autora defende que é preciso pensar na relação entre os termos situando-os historicamente como processos que se sobrepõem constituindo um todo, cada um diferenciando-se dos demais por características próprias, mas interdependentes e contemporâneos. Desta forma, Soares (2020) define alfabetização como:

[...] o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha); aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27, destaques da autora).

Por sua vez, a mesma autora define letramento como:

[...] a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2020, p. 27).

No caso brasileiro, a emergência do termo letramento, em um determinado contexto, foi fundamental para chamar atenção para aspectos que poderiam ter sido escamoteados ou ignorados, caso ele não tivesse sido criado. Com o conceito deu-se destaque ao valor social da apropriação da leitura e da escrita, seus usos funcionais e sociais. Contudo, consideramos que agora, a manutenção de dois termos (alfabetização e letramento) mantém uma visão dicotômica dos processos que separa a língua do seu conteúdo ideológico numa espécie de “objetivismo abstrato”. Consideramos que não é razoável ou possível pensar a técnica desideologizada (STREET, 2014).

Algumas questões se colocam para nós do ponto de vista conceitual: 1) a cisão criada nas práticas pedagógicas pelos dois termos. Não basta dizer que apesar de serem dois conceitos, eles são indissociáveis; 2) a cisão leva a individualização do fenômeno como uma questão a ser resolvida como aquisição de habilidades de leitura e escrita, uma vez que se trata da aquisição de um sistema de representação e/ou código muitas vezes divorciado de seu uso social.

Portanto, nos arriscamos a propor o termo *Letramentos* como necessário para pensar um conceito que represente os processos dialógicos, discursivos presentes na unidade [*afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso*] (ACCL) (GOMES, 2020). Ou seja, prática de letramentos “[...] enraizada na cultura, na prática social, mas, ao mesmo tempo possibilitando a apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que os educadores ampliem suas possibilidades de inserção crítica no mundo” (ALMEIDA, 2019, p. 55).

Partindo desta perspectiva, Gomes (2020) afirma que a cognição é social e situada nas culturas e linguagens em uso e não existe sem alguém ser afetado pelo desejo de ler e escrever, desenhar, ouvir estórias, assistir a um filme e que, portanto, implica compreender os processos sociais de letramentos em contextos reais de fala, de leitura e escrita. Dessa forma a unidade básica de análise seria *afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso* (ACCL) que carrega as propriedades fundamentais do todo das vivências dos letramentos. Partindo do exposto por Gomes, Dias e Vargas (2017) e Gomes (2020) podemos compreender que é por meio das vivências (*perejivânia*) que os letramentos são apropriados e significados pelas crianças nos múltiplos contextos dos quais participam. Sendo assim, ao adotarmos a perspectiva dos letramentos como *atividade humana* (VIGOTSKI, 1932/2018), olhamos para o(s) letramento(s) não apenas como uma habilidade individual, mas como algo que as pessoas fazem, significam e sentem como constitutivo de suas subjetividades quando estão em (con)vivência.

Defendemos, portanto, que os letramentos precisam ser vistos como uma *atividade humana*, como uma prática social, e não apenas como aquisição de habilidades de leitura, cálculos e escrita. Para fundamentar esse ponto de vista fazemos uso da categoria básica da concepção da linguagem em Bakhtin e seu Círculo – concepção de linguagem e na concepção de atividade de Vigotski (2009) que com base no materialismo histórico-dialético interessou-se em pesquisar a atividade psíquica do ser humano, “distanciando-se de uma visão naturalista ou estritamente cognitivista da natureza humana” (p.11) e, neste sentido ele “realça o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que permite ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência” (idem) e, às crianças a atividade criadora nas vivências de letramentos.

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2018) indica o lugar dos problemas da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista de mundo e procura desenvolver o problema da natureza real dos fenômenos linguísticos discutindo a evolução da língua, da interação discursiva, da compreensão e o problema da significação. O autor também procura focar o estudo concreto de uma questão da linguagem que só pode receber tratamento adequado quando abordado por uma teoria sintética fundamentada numa filosofia que equacionou a produção social dos signos.

Silveira (1981, p. 22) afirma que a principal tese defendida pelo Círculo de Bakhtin é de que a “[...] linguagem somente pode ser analisada como uma produção concreta dos atos da fala, atos estes produzidos por indivíduos historicamente determinados [...]”. Ainda segundo o mesmo autor, o fator ideológico e o fator expressivo não podem se contrapor como instâncias antagônicas “[...], mas como dimensões que interagem constantemente na produção do fenômeno integral semiótico” (SILVEIRA, 1981, p. 22).

Qualquer enunciado ou tudo que está no campo da semiótica, sempre é ideológico, isto é, expressa sua posição avaliativa. Não é algo pronto e já dado ou vivendo apenas na consciência individual do ser humano. Tudo que é ideológico, possui um valor semiótico. Assim, a consciência linguística dos falantes não lida com a forma da língua nem com a língua como tal. Nas palavras de Volóchinov (2018),

A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Para separar de modo abstrato a língua do seu conteúdo ideológico ou cotidiano, também seria necessária uma orientação específica, não condicionada pelos objetivos da consciência falante. Se elevarmos essa separação abstrata à condição de princípio, isto é, se dermos substância à forma linguística abstraída do conteúdo ideológico, como fazem alguns representantes da segunda tendência [objetivismo abstrato ou subjetivismo idealista?], chegaremos novamente ao sinal e não ao signo da linguagem. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181-182).

Ou seja, para Volóchinov (2018) a ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato. Tal posicionamento nos faz pensar sobre a questão que mencionamos acima sobre manter dois termos (alfabetização e letramento).

Ao discutir a singularidade do momento em que a criança se lança à aventura de se tornar emissora de suas próprias palavras - o momento da emergência da linguagem/fala -, Souza (2016) ressalta que “as crianças não recebem a língua materna pronta para ser usada, mas, ao nascer, penetram na corrente da comunicação verbal, e é nela que e por meio dela que ocorre o despertar de sua consciência para os usos da linguagem” (SOUZA, 2016, p. 21). Barbosa (2011), tendo por base o Círculo de Bakhtin, defende que a linguagem não deve ser fragmentada. Assim, se faz urgente opor-se às dicotomias presentes tanto na área da psicologia como da linguística e pensar que tanto o ser humano quanto a linguagem são “[...] construtos objetivos e subjetivos ao mesmo tempo” (BARBOSA, 2011, p. 11-12). Ou seja, faz-se necessário pensar no humano como possibilidade de atividade criadora, “especificamente humana, conscientemente orientada que só se tornou possível no âmbito das relações sociais e emergiu na história dessas relações; mediada por instrumentos e signos” (VIGOTSKI, 2009, p. 11) e nos letramentos como um processo discursivo, como prática social, orientada para que os sujeitos produzam sentidos e significados.

3 O QUE CONTOU COMO LETRAMENTOS? AS VIVÊNCIAS (*PEREJIVÂNIA*) E OS LETRAMENTOS COMO UMA UNIDADE DIALÉTICA

Refletir sobre os letramentos como atividade humana e discursiva, nos quais os sujeitos produzem sentidos e significados pode nos levar a reconhecer o direito das crianças de ampliarem os seus conhecimentos sobre as diferentes linguagens em uso na sociedade. Vigotski, ao finalizar sua discussão sobre a pré-história da linguagem escrita, afirma o seguinte:

Não vamos negar a possibilidade de ensino da escrita e da leitura na idade pré-escolar. Consideramos isso até mesmo desejável para que a criança chegue à escola sabendo escrever e ler. Contudo, o ensino deveria ser organizado de tal forma que a leitura e a escrita fossem úteis à criança em alguma coisa. Se a escrita e a leitura são utilizadas apenas para escrever felicitações formais para a direção e palavras sopradas pela professora, então, essa atividade será puramente mecânica para as crianças que,

rapidamente, podem se enfadar e não demonstrarão sua participação ativa, e sua personalidade não se desenvolverá. (VIGOTSKI, 1929/2021, p. 134).

A leitura e a escrita, como atividade cultural complexa, devem ser necessárias para a criança. Por atividade necessária, Vigotski (1929/2021) se refere a atividade significativa que tenha sentido e significado, que ultrapasse os muros da escola e as quatro paredes da sala do berçário ou da sala de atividades considerando a unidade dialética [afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso] ACCL (GOMES, 2020; GOMES; NEVES, 2021).

Kelly e Licon (2018) trazem argumentos acerca do papel do discurso como linguagem em uso que envolve desde a linguagem falada, escrita, linguagem do corpo e do olhar, assim como outros signos e símbolos. Discursos para os autores diz respeito ao que é falado, escrito, simbólico etc. As linguagens em uso têm relações com a construção dos sentidos e significados. As bebês/crianças pequenas de nossa pesquisa produzem significados e sentidos diferentes de uma situação compartilhada. O uso dos artefatos como os livros são mediados por esses sentidos pessoais e significados sociais construídos coletivamente com as professoras e colegas.

Contudo, nos questionamos, como pensar isto com bebês e crianças pequenas? Os bebês produzem discursos? Esta questão já fora pensada por Dominici (2021). A autora propõe que pensemos na produção de discurso dos bebês referente ao que é significativo para a atribuição de sentidos e significados. Para Dominici (2021) os bebês produzem discursos e o fazem por meio do corpo, de gestos, olhares, balbucios que se ampliam para outras linguagens em uso quando se apropriam da fala com palavras e enunciados. Adotamos o mesmo pressuposto na presente pesquisa, além disso, consideramos, assim como Kramer (2002) que pesquisar a infância exige de nós um olhar que considere a condição humana como histórica e social.

Uma questão fundamental para a construção da lógica de investigação pode ser representada pela questão: “o que conta como?” Tal questão representa o que as pessoas fazem no dia a dia, nos diferentes contextos, não estando isto pronto e acabado. No contexto em que os eventos estão acontecendo, este “o que conta como” é modificado todos os dias, é construído todos os dias. Por isso, nós procuramos analisar os eventos partindo de uma perspectiva histórica, considerando o movimento daquilo que está sendo construído no momento. Contudo, aquilo que aconteceu em determinado momento está intimamente relacionado com o que aconteceu antes e depois, isto é, os eventos têm consequências e ligações históricas.

As decisões que tomamos ao longo da pesquisa indicam que nossas escolhas teórico-metodológicas partem de uma perspectiva ética eêmica (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005). Portanto, não procuramos responder o que são os letramentos, mas o que contou como letramentos para os participantes de nossa pesquisa, o que implica perguntar: o que aconteceu, com quem, de que maneira, com quais expectativas e consequências aqui? Isto é fundamental já que consideramos que os letramentos como atividades humanas são situados.

A análise e interpretação dos registros localizados no banco de dados da pesquisa nos possibilitou descrever o que contou como letramentos para a Turma da Coruja²¹ em 2017. No quadro 1 descrevemos o que contou como letramentos e por quem tais atividades foram iniciadas e sustentadas.

Quadro 1 - Descrição do que contou como letramentos em 2017

Turma da Coruja 2017	
Atividades iniciadas pelas professoras/pesquisadoras	Atividades iniciadas pelos bebês
Anotar nos diários e agendas individuais	Manusear, morder e sacudir livros

²¹ Como parte da cultura da EMEI Tupi, cada turma recebia um nome. Este nome era escolhido pelas professoras e crianças. Em cada um dos anos, a mesma turma investigada recebeu diferentes nomes. Em 2017 era identificada como Turma do Coruja, em 2018 como Turma do Abraço e em 2019 como Turma do Pirulito.

Folhear livros com os bebês no colo	Segurar livros na posição vertical e passar as páginas
Oferecer livros e revistas	Ouvir músicas e histórias
Desenhar rostos sorridentes em balões de ar	Engatinhar e ficar em pé para alcançar livros no cantinho da leitura
Identificar objetos pessoais com as iniciais dos nomes dos bebês	Experimentar texturas diferentes com livros de pano, plástico, borracha, livros sonoros, etc.
Consultar datas de aniversários no calendário	Visitar a biblioteca
Conduzir atividades de pintura das mãozinhas com tinta	Tocar e explorar instrumentos musicais
Cantar	Riscar o quadro com canetão
Contar histórias usando fantoches	Riscar o caderno de campo das pesquisadoras
Mostrar fotografias da turma para os bebês	
Escrever e ler bilhetes para os familiares e professoras de outros turnos	
Organizar a rotina da turma e mostrar aos bebês o que farão no dia	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O material empírico possibilitou evidenciar a construção, descrição, interpretação e análise dos eventos e subeventos que nos mostraram que diferentes eventos de letramentos foram iniciados pelas professoras, auxiliares e pesquisadoras, bem como também pelos bebês. Ações como fazer registros nos diários e agendas individuais, oferecer e ler livros com os bebês, desenhar rostos sorridentes em balões, identificar objetos pessoais como meias, mochilas e chupetas com as iniciais dos bebês, conduzir atividades de pintura, contar histórias, escrever bilhetes para os familiares entre outras ações e interações foram realizadas pelos adultos na turma.

Da mesma forma, os bebês não recebiam essas ações e interações passivamente, mas também participavam ativamente de atividades como manusear, morder, sacudir e segurar livros. Ouvir músicas e histórias, engatinhar e ficar em pé para alcançar livros no cantinho da leitura, experimentar texturas diferentes com livros de pano, borracha, papel etc., visitar a biblioteca onde podiam tocar e explorar instrumentos musicais e escrever no quadro branco com canetão apenas para citar algumas.

Assim, os significados e sentidos dos letramentos para os bebês que tinham entre quatro e 12 meses envolviam todo o corpo, o choro, o sorriso, o balbucio ganham significados primeiro para as educadoras, só depois para os bebês.

Isto quer dizer que desenvolvemos nossa cognição por meio dos afetos e das linguagens em uso (fala, escrita, gestos etc.) inseridas na cultura da sala do berçário. Tal compreensão nos autoriza a dizer que os bebês e as crianças bem pequenas também produzem discursos, pois seus corpos, seus gestos e movimentos nos dão indícios do que eles falam, sentem, pensam, brincam e, portanto, produzem sentidos pessoais e significados sociais para o mundo que os rodeia.

No ano seguinte, 2018, a análise dos eventos e subeventos têm a possibilidade de nos mostrar como a unidade fala/pensamento se articula na e pela significação. Ao dominarem a fala, há uma revolução nas significações das crianças. Neste ano, as vivências foram recheadas de eventos de letramentos nos quais os livros, a leitura, a contação de história, as músicas estiveram presentes para serem explorados e apreciados. A emergência da fala modificou qualitativamente as significações das crianças sobre o uso e funções dos livros. No quadro 2 podemos vislumbrar o que contou como letramentos para a Turma do Abraço.

Quadro 2 - Descrição do que contou como letramentos em 2018

Turma do Abraço 2018	
Atividades iniciadas pelas professoras/pesquisadoras	Atividades iniciadas pelas crianças

Anotar nos diários e agendas individuais	Manusear, folhear e explorar livros e revistas
Oferecer livros aos familiares para que leiam com as crianças	Reconhecer os colegas e a si mesmos nas fotografias
Ler os nomes das crianças nas escovas de dentes e garrafinhas de água	Conhecer a rotina do dia em cartões organizados para tal
Oferecer livros e revistas e mostrar como manuseá-los	Escrever, pintar e desenhar em folhas de papel no chão e na parede
Fazer a chamada e anotar quem comeu todo o almoço e jantar	Escrever no quadro com pincel
Colar bilhetes nas agendas das crianças	Escrever com giz no chão e nas paredes do solário
Convidar para escrever no quadro e em folhas de papel	Escrever no caderno da pesquisadora
Pintura com as mãos e dedos	Apagar o quadro depois da atividade
Atividades de identificação de animais, formas e cores	Levar livros para casa e ler com os familiares
Escrita de nomes próprios e dos colegas	Pedir para a pesquisadora ler uma história
Contar e ler histórias	Visitar a biblioteca e ler livros
Colorir dentro das linhas dos desenhos	Brincar de casinha e fazer lista oral de ingredientes para uma sopa
Propor “trabalhinhos” de colar figuras de animais num papel	
Confeccionar petecas usando jornais velhos	
Organizar a rotina do dia usando fotografias das crianças	
Consultar as datas de aniversário no mural da escola	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Podemos ver, ao longo dos eventos e dos anos de 2017 e 2018 que as significações para os letramentos nos dão elementos para compreender o humano como social, inserido na cultura, construindo cultura por meio das emoções, da unidade fala/pensamento. O constructo ACCL se torna útil para evidenciar o entrelaçamento constitutivo que existe entre o sujeito, as linguagens em uso, as culturas e as emoções, que possibilita transformar o meio das vivências de letramentos no berçário e sala de atividades de 1 ano e as próprias crianças em 2017 e 2018.

Ao analisar os eventos e subeventos partindo de uma perspectiva histórica, considerando o movimento daquilo que está sendo construído no momento, percebemos que em contraste ao que contou como letramentos em 2017 houve mudança quantitativa e qualitativa na Turma do Abraço. Além das práticas de letramentos do ano anterior, agora as professoras, auxiliares e pesquisadoras fazem a chamada com ajuda das crianças anotando a rotina de alimentação e sono. Assim, ações como anotar nos diários, ler os nomes das crianças nas garrafinhas de água e escovas de dentes, colar bilhetes nas agendas informando as crianças do seu conteúdo, convidar para escrever no quadro branco e em folhas de papel contaram como letramentos. Atividades como a pintura com a mão e dedos em desenhos impressos e mimeografados, atividade de identificação de animais em livros paradidáticos, escrita do nome próprio e dos colegas, colorir dentro das linhas dos desenhos, colar figuras de animais em folha A4 estiveram mescladas às atividades como ouvir e contar histórias, organizar a rotina da turma e consultar datas e horários em agendas e calendários.

Em 2018, estas ações foram desenvolvidas para e com as crianças que para além do que realizaram no ano anterior, contrastivamente, interagiram com atividades escolarizadas voltadas para a aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita, por parte das professoras. Do lado das crianças, ao brincar de faz de conta – de casinha – produzem significações para a escrita para além do letramento escolar – ao produzirem uma lista de ingredientes para se fazer uma sopa, ou seja, transformam esta brincadeira de escrever a lista em uma atividade humana, que se faz presente nas vivências diárias delas.

Em 2019 as atribuições de sentidos e significados das crianças continua se transformando e se desenvolvendo. Larissa²², um dos *telling cases* (MITCHELL, 1984) da tese da primeira autora, atribui ao livro e a outro material impresso (o jornal) o sentido de que servem

²² Todos os nomes, incluindo a identificação da escola e os nomes das professoras foram substituídos por nomes fictícios em respeito a preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

para ler histórias. O Youtube como plataforma digital aparece nas vivências da turma de duas maneiras. Nas brincadeiras de Lúcia (segundo *telling case*) e nos momentos em que a professora Silvia permite que as crianças assistam desenhos animados em seu celular. Isso nos leva a pensar que assistir a esses vídeos faz parte das vivências de letramento digital das crianças.

As vivências de cada um no berçário, na sala de atividades de um e dois anos, são marcadas por diferentes possibilidades de (com)vivência com os colegas, as professoras, auxiliares e as pesquisadoras. Podemos afirmar, com base em Toassa (2011), que as vivências de letramentos da turma englobam o processo de tomada de consciência como uma das formas de relação com o mundo conforme podemos ver no quadro 3.

Quadro 3 - Descrição do que contou como letramentos em 2019

Turma do Pirulito 2019	
Atividades iniciadas pelas professoras/pesquisadoras	Atividades iniciadas pelas crianças
Levar a turma à biblioteca	Conversar na rodinha sobre os livros lidos
Anotar nos diários e agendas individuais	Guardar a agenda sobre a bancada da professora
Oferecer livros e revistas às crianças	Ler livros e revistas
Fazer rodinha de leitura e conversa	Recontar a história lida pela professora aos colegas
Escrever recados no quadro para organizar a rotina da turma	Pedir para a professora ler mais uma história na hora da rodinha
Mostrar o autor e ilustrador dos livros antes da leitura	Escrever com giz no chão e nas paredes do solário
Conferir datas no calendário	Ler histórias um para o outro
Conduzir atividades de pintura com dedos	Identificar o escaninho com seu nome
Ler o nome das crianças nas garrafinhas	Assistir filminhos no celular da professora Silvia
Fazer a chamada e anotar quem comeu toda a refeição	Identificar seu nome e data de aniversário no painel de aniversariantes
Propor atividade de escrita e desenho em folhas A4	Escolher o nome da turma
Organizar a rotina da turma e mostra às crianças o que farão no dia	Escrever em folhas secas usando gravetos
Ler convites para festas e eventos da escola	Brincar de “Elefante colorido” e dizer o nome das cores em inglês
Confeccionar convites para as festas e eventos da escola	
Ensinar música nova lendo a letra em folha de papel	
Decorar cartaz sobre a história “Menina bonita do laço de fita”	
Ensinar a ver horas em relógio analógico	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O quadro acima nos revela que aquilo que aconteceu em 2019 está intimamente relacionado com o que aconteceu em 2017 e 2018. Os eventos têm consequências e ligações históricas.

Em 2019, os eventos de letramentos nos mostraram que o que contou como letramentos envolveu fazer a rodinha de leitura e conversa, identificar nos livros lidos os/as autores/as e ilustradores/as, conferir datas no calendário, ensinar e aprender a ver horas no relógio analógico, produzir convites para as festas e eventos da escola, ensinar música nova lendo a letra em folha de papel, decorar cartaz sobre a história “Menina bonita do laço de fita”. Assim, práticas letradas escolarizadas e não escolarizadas estiveram em relação.

O que contou como letramentos para a Turma do Pirulito também envolveu fazer o relato de histórias lidas pelas professoras e pesquisadoras, escrever com giz no chão e nas paredes do solário, assistir desenhos animados no Youtube utilizando o celular da professora, localizar o escaninho com o nome próprio e dos colegas, escolher o nome da turma para aquele ano, brincar de casinha e escrever em folhas secas usando gravetos.

Percebemos que diversos letramentos estiveram presentes na turma. Letramento literário, musical, digital, escolar e relativo a uma língua estrangeira. Por esta razão, consideramos que a unidade dialética *Vivências/Letramentos* se mostrou propícia para a

compreensão dos sentidos e significados dos eventos de letramentos, por considerar que a unidade combina as vivências (*Perejivânia*) conforme entendida nos trabalhos originais de Vigotski (2018), como um prisma de refração, como uma unidade de características do meio e da pessoa e como uma unidade da consciência (VERESOV; FLEER, 2016) em íntima relação com os letramentos, como atividades humanas (GOMES, 2020), formando uma unidade indivisível. Unidade que pode nos ajudar a humanizar os letramentos quando as crianças produzem significações para além da aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita, ao recriarem na imaginação a escrita em folhas de árvores com gravetos, recontarem histórias se apropriando delas com sentidos próprios e brincarem de casinha fazendo uso de escrita de uma lista dos ingredientes de uma sopa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nos letramentos como atividade humana, nos possibilita compreender, pelas afecções dos corpos, como os bebês e as crianças pequenas constroem sentidos e significados para essas vivências. Considerando o que nos evidenciam o que contou como letramentos ao longo dos anos, compreendemos que os letramentos não podem ser vistos como atividades imparciais, mas carregados de afetos e ideologias. Ao analisar o problema da consciência proposto por Vigotski, Delari Junior afirma que nenhum ato de consciência pode deixar de ser ao mesmo tempo afetivo. Para o autor, a parcialidade da consciência reside no “[...] fato de ser atravessada por motivos e necessidades do próprio ser humano em sua relação com o mundo” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 99). As necessidades de que fala o autor, têm origem nas relações sociais concretas, e “[...] não estão definidos de uma vez por todas com os vetores biológicos, instintivos, sendo mutáveis dentro da atividade de cada pessoa, em seus sentidos e significados” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 99).

Sobre os processos de atribuição de sentidos e significados aos eventos e subeventos de letramentos, compreendemos, assim como Delari Junior (2013, p. 129) que “a capacidade de atribuir sentido para as coisas, no nosso modo de entender, é índice de nossa humanização”. Partem do mesmo pressuposto Smolka (2004) e Amorim (2012), para quem a significação é uma atividade mais geral e fundamental do ser humano. Isto é, “ao humano é impossível não significar, sendo essa uma característica inerentemente humana” (AMORIM, 2012, p. 47).

Barbosa (2011) ao comentar a palavra como signo externo que pode ser interno, afirma que a relação entre verbal e extraverbal, entre interior e exterior defendida por Bakhtin (2018) e entre pensamento e fala como defende Vigotski (2001) permite a hipótese de que o corpo tem sempre e necessariamente lugar na formação das linguagens em uso. E como nós, não temos relações diretas com a realidade, todas as nossas relações só ocorrem semioticamente mediadas, “vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações” (FARACO, 2009, p. 49).

Pensar os letramentos como atividades humanas, inscritas na constituição do sentido e do significado como reais e situados é fundamental para compreender o processo no qual as crianças da EMEI Tupi vão se tornando humanas e constituindo suas subjetividades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mais daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização** [recurso eletrônico], v. 1, n. 10, jul./dez. 2019.

AMORIM, K. S. Processos de significação no primeiro ano de vida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 45-53, 2012.

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- BARBOSA, M. V. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Emoção, Memória e Imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- DELARI JUNIOR, A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- DOMINICI, I. C. **Valéria e Henrique**: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GOMES, M. F. C. **Memorial**: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da Teoria histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M.; VARGAS, P. G. **Entre textos e pretextos**: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-15, 2021.
- GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.
- KELLY, G. J.; LICONA, P. Epistemic practices and science education. *In*: MATTHEWS, M. R. (Ed.). **History, philosophy and science teaching**: philosophy, history and education. 2018, p. 1-27.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul., 2002.
- MITCHELL, J. C. Case studies. *In*: ELLEN, R. F. **Ethnographic research**: a guide to general conduct. Orlando: Academic Press, 1984.
- SILVEIRA, L. F. B. A produção social da linguagem: uma leitura do texto de Mikhail Bakhtin (V. N. Volóchinov), Marxismo e Filosofia da Linguagem. **Transformação**, São Paulo, v. 4, n. 14, p. 15-39, 1981.
- SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (eds). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-50.

SOARES, M. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, S. J. Infância e linguagem. *In*: BRASÍLIA. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na Etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching Young children's development. **Mind, Culture, and Activity**, v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **7 Aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da Pedologia. [Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes]. Rio de Janeiro: E-papers, 1932/2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 209-240.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2018.

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO SOCIAL

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DO SIMTED

Mara Núbia dos Santos
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
E-mail: maranubiasantos11@gmail.com

Natália Noschese Fingeremann
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
E-mail: nataliafinger@yahoo.com.br

Resumo: O discurso circulante na atual sociedade, sobre as formações sindicais descaracterizam suas atribuições e sua importância para as classes trabalhadoras dos diversos segmentos. Analisar a importância dos sindicatos, implica ter um olhar mais holístico sobre seu contexto de formação e isso perpassa desde o Brasil Colônia à consolidação do Estado Novo. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo refletir sobre a formação política, econômica e social brasileira que propiciou meios para a origem do sindicalismo no país, bem como a formação do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Coxim (SIMTED), no estado de Mato Grosso do Sul. O presente trabalho é um recorte da pesquisa mestrado em andamento. Adota-se como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas baseadas em questões semiestruturadas. Diante do estudo realizado, até o momento, fica evidente que é de extrema importância que os trabalhadores estejam vinculados a uma entidade que os represente, pois o sindicalismo é a principal ferramenta de negociação e diálogo, capaz de transformar a realidade de uma sociedade com mais distribuição de renda e diminuição da segregação social, onde os direitos sociais sejam respeitados e o ser humano seja valorizado com autonomia e liberdade.

Palavras-chave: Estado Brasileiro. Sindicato. SIMTED.

1 INTRODUÇÃO

No atual cenário político e social do Brasil destaca-se fortemente a presença de um discurso que deturpa a importância e atuação dos sindicatos de classes profissionais. Apesar desse fator, os sindicatos como meio de resistência, continuam atuantes na luta e na defesa dos direitos das classes trabalhadoras.

A motivação para a escolha da temática desse trabalho se justifica pelo fato de que a pesquisadora, enquanto dirigente do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Coxim-MS (SIMTED), se viu diante de algumas inquietações sobre a formação e a trajetória do SIMTED. Sendo assim, surgiram-lhe algumas indagações, como: Qual foi o contexto sócio-histórico da formação do SIMTED? Os profissionais de educação de Coxim conhecem a história do sindicato? Estes profissionais têm noção das principais ações e conquistas ao longo dos 43 anos de sua existência?

Portanto, o presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento. Tem-se como objetivo refletir sobre o contexto histórico-social que propiciaram meios para a criação e consolidação do SIMTED. Para alcançar este objetivo foi utilizada uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica documental.

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Intervenção do Estado no Brasil e na América Latina do Programa Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, modalidade de formação pós-graduada stricto sensu, da Faculdade Latino Americana de

Ciências Sociais (FLACSO). Fundação Perseu Abramo (FPA).

Nesta perspectiva, pode-se destacar que o sindicalismo está relacionado às transformações sociais, ou seja, desempenha um papel transformador da realidade social através da conquista de direitos que proporcionarão uma melhor distribuição da renda socialmente produzida, garantam que os direitos sociais sejam respeitados, e haja a valorização do ser humano com autonomia e liberdade.

2 FORMAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Para entender o processo de formação e consolidação do Estado brasileiro é necessário saber que este processo estava conectado a outros contextos históricos que contribuíram para a atual conjectura da nossa sociedade.

Com o fim da Idade Média, houve um enfraquecimento dos feudos e a emergência das monarquias nacionais, o que causou o desaparecimento gradual da servidão e consequentemente, surge a mão de obra barata. Diante desse fenômeno, as revoltas camponesas por melhores condições causaram o desenvolvimento do comércio burguês e o enfraquecimento do poder dos nobres, estes foram os principais motivos para a formação do estado moderno.

A nobreza e a burguesia preocupadas com o desenvolvimento do comércio de suas regiões, buscaram a centralização do poder nas mãos de um rei para a formação de um estado mais poderoso. O rei se apoia em alguns fatores para criar o Estado forte, como a burocracia administrativa, ou seja, funcionários que organizem a estrutura de governo, a força militar conhecida, leis e justiça unificadas, sistema tributário de coletas de fundos suficientes para sustentar o que se denomina Estado Moderno. Segundo Maquiavel:

É necessário abandonar um regime antigo para idealizar um novo conceito de Estado que não exerça domínio a não ser que o mesmo seja mantido por cidadãos e súditos. A sociedade encontra-se regida por duas categorias de governo, de um lado cidadãos pertencentes a um Estado livre, como república ou vivem súditos de uma monarquia. (MAQUIAVEL, 2010, p. 31):

O autor demonstra que a liberdade política é o direito de opor-se de forma pacífica a quem se encontra no poder, pois na realidade humana não há possibilidade de evitar a disputa pelo poder. A liberdade é necessária para que se estabeleça soberania territorial em relação às demais, “visto que a dominação de uma força estrangeira representa obediências aos desígnio heterônomos”, conforme Singer (2006, p.353).

A sociedade, especialmente o Estado, tem por fim o bem comum de um povo. O homem está integrado nessa organização social, pois o Estado desde sua origem passou a ser reconhecido como tal, quando as famílias começaram a se organizar a fim de dominarem umas às outras marcando território.

Atualmente, o Brasil possui 26 estados e um Distrito Federal e a origem do Estado brasileiro se dá a partir de 1808, quando as invasões napoleônicas forçam a corte portuguesa a vir para o Brasil, trazendo sua estrutura burocrática. A ocupação baseada na economia significou o período do crescimento comercial europeu e o estabelecimento econômico da nova terra baseada na agricultura, a qual tem por características principais a propriedade, a monocultura e o trabalho escravo (PRADO, 2006).

Em 1822, o Brasil se tornou independente e foi adotado o governo monárquico, onde o príncipe herdeiro mantém o escravismo nas relações de trabalho e o país continua na dependência econômica da coroa britânica. Já no período de 1889 nasce a República, governada por militares repressores. Além disso, houveram modificações na política que os encaminhou para a construção de uma nova Constituição, garantindo o direito ao voto.

A revolução de 1930 contribuiu para o crescimento econômico, político e social do

Brasil, fato que desvencilhou da Velha República os grupos de elites agrárias mantidos no poder.

Getúlio Vargas assume a presidência em 1930, sua passagem como chefe de Estado representou uma série de mudanças na sociedade através de decisões socioeconômicas adotadas em seu governo. Apesar de ser um período marcado pela ditadura e pela organização dos direitos trabalhistas, ocorreram nesse entremeio várias discussões de cunho ideológico e debates voltados para as questões nacionais.

Para chegar até a promulgação da Constituição de 1988 o Brasil passou por vários momentos históricos, políticos e econômicos, marcados pelo auge e declínio da ditadura militar, expansão do autoritarismo, o milagre econômico no Governo Médici (1969-1974) e a conquista de instabilidade política. Nesse contexto, a Constituição, além de representar o marco entre a ditadura militar e a democracia, também significou a conquista de direitos sociais, como consta no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]. (BRASIL, 1988).

Como resultado, o novo modelo de abordar as questões sociais e políticas foi a chave mestra para a gestão democrática e participativa quando se fala de organização e criação de conselhos voltados para implementação de políticas públicas e direitos já garantidos aos cidadãos brasileiros. Os mais variados movimentos sociais e os sindicatos desempenharam papel fundamental para consolidação de políticas públicas e redemocratização para que a sociedade de fato pudesse representar o povo e fazer parte dos processos decisórios.

2.1 A Origem do Sindicalismo no Brasil

O processo de formação e consolidação do estado brasileiro foi fundamental para o surgimento dos movimentos sociais e sindicatos, cujo objetivo é o de representar os interesses da classe operária, Como afirma, Antunes.

A atuação dos sindicatos baseia-se nas lutas cotidianas da classe operária. Mas além disso, os sindicatos constituem-se também pela força organizadora da classe operária na luta pela supressão do sistema assalariado. Devem ser considerados como centro de organização dos operários visando sua emancipação econômica, social e política. (ANTUNES, 1979, p.13)

No rol de objetivos sobre as instituições sindicais mencionados acima foi que o sindicalismo surgiu no contexto da industrialização e fortalecimento do capitalismo no século XVIII, com a Revolução Industrial.

Com a sociedade dividida em duas classes, a burguesa e o proletariado, ficou notória a divergência de interesses entre as mesmas. Na Inglaterra, os trabalhadores realizaram manifestações contrárias às substituições pelas máquinas.

Instituiu-se, em 1830 a associação geral dos operários, denominada, Associação Nacional para a Proteção do Trabalho, com a finalidade de representar várias categorias, defender a redução de salários e servir como base de apoio aos trabalhadores em greve. No Manifesto Comunista, Marx e Engels destaca a importância da união dos trabalhadores em prol de seus direitos, conforme consta no trecho a seguir:

Os operários começam a formar uniões contra os burgueses e atuam em comum na defesa de seus salários; chegam a fundar associações permanentes a fim de se prepararem, na previsão daqueles choques eventuais. Aqui e ali a luta se transforma em motim. Os operários triunfam às vezes; mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores. (Marx e Engels, 1848, p. 21, 22).

A atuação dos operários contra os burgueses é fruto do amadurecimento da consciência da classe dos trabalhadores. Desse panorama, o contexto histórico da formação sindicalista no Brasil é influenciado pela migração de operários vindos da Europa para trabalharem no país. A economia brasileira sofreu grandes mudanças após a abolição da escravatura e a Proclamação da República no final do século XIX.

Essas mudanças favoreceram a concentração da economia na produção de café para as atividades manufatureiras. O fim da escravidão, o trabalho assalariado desperta o interesse nos imigrantes vindos da Europa, que esbarram com uma sociedade ainda com resquícios do sistema escravocrata. Esses trabalhadores experientes em trabalho assalariado e conhecedores de direitos trabalhistas iniciaram a formação de organizações, servindo de base para o que se tornariam os sindicatos futuramente.

A efetivação do sindicalismo nacional, ocorreu na era de Vargas, em 1930, período em que foi criado o Ministério do Trabalho, quando os sindicatos são obrigados a submeter-se ao controle do Estado. Diante das limitações impostas, a luta sindical nesse período foi demarcada por intensas greves, realização de congressos nacionais e a criação de um Comando Geral dos Trabalhadores. O golpe militar de 1964, deixa o sindicalismo estagnado e a classe operária sob o poder do Estado, todavia, os sindicalistas muito contribuíram para que a ditadura fosse extinta.

O debate sobre a trajetória das lutas dos trabalhadores após a ditadura militar, demonstra que esse fenômeno permite o movimento operário adentrar no cenário político, econômico e social brasileiro, possibilitando a formação de vários sindicatos espalhados por todo o país, como é o caso do SIMTED, o qual será discutido na próxima seção.

2.2 O Contexto Histórico-social da Formação do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Coxim-MS.

Como mencionado na seção anterior, a luta dos trabalhadores por seus direitos possibilitou de maneira mais democrática a criação de entidades representativas, como é o caso do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação, situado no município de Coxim, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Para dar início a essa discussão, cabe lembrar que a divisão territorial que provocou o desmembramento do Estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, foi decorrente da assinatura do presidente Ernesto Geisel através da lei complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977. Só em 1979, o Estado se estrutura político-administrativamente e passa a ser governado por Harry Amorim Costa. A divisão do Estado foi marcada por movimentos sociais, econômicos e culturais.

A existência do SIMTED é resultado de um período histórico caracterizado pelo dualismo entre o Estado de exceção, a ditadura militar, o golpe de 1964 e o movimento de grande contestação de vários setores da sociedade, inclusive a dos trabalhadores em educação. Na impossibilidade de livre sindicalização as categorias se organizavam em associações. Nessa época organizar os trabalhadores significava ir além de uma luta corporativa, era lutar pela liberdade inexistente na sociedade.

O processo de organização e negociação gerou grandes entraves políticos dentro das associações e já se cogitava a criação de um sindicato único que representasse todos os trabalhadores em educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Após discussões e debates

chegou-se a um consenso em prol da criação de uma federação de forte representação política, em que as associações municipais fossem afiliadas a ela.

Conforme consta no histórico do site oficial da entidade, a Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul (FEPROSUL) foi criada em 03 de março de 1979. Após dez anos, em 1989, no congresso estadual da FEPROSUL, realizado no município de Amanbai, foi aprovado a filiação da entidade à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a troca do nome FEPROSUL para Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul (FETEMS).

Passados sete meses da criação da FEPROSUL, um grupo de professores do município de Coxim, cria a Associação de Professores de Coxim (APC), em nove de outubro de 1979, sendo seu primeiro presidente o professor Winston Antunes de Britto, que, atendendo as reivindicações da classe, encaminha o ofício nº 01/80 com data de 02 de março de 1980, convocando três professores das quatro escolas do município para analisar o estatuto da associação e em seguida submetê-lo a aprovação da FEPROSUL. Ao ser analisado pelo departamento jurídico, o presidente da FEPROSUL Eusébio Garcia Barrio, no dia 23 de julho de 1980, através do ofício nº 51/80, devolve o estatuto para que seja realizada alteração de redação do Art. 39, feita a alteração foi enviado para publicação em Diário Oficial.

Em 26 de julho de 1989, o presidente da APC, Ubirajara Gonçalves de Lima, protocola no Cartório de Registro de Pessoa Jurídicas da Comarca de Coxim, o pedido de registro da Entidade. A certidão foi expedida no dia 01 de agosto de 1989 e a partir dessa data a APC, passou a denominar-se juridicamente como Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Coxim (SIMTED). No decorrer desses quarenta e três anos de história, o SIMTED de Coxim junto à FETEMS e aos demais SIMTED's nos municípios do Estado, tem organizado diversas ações e obtido resultados importantes na carreira dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação, como: a) Piso Salarial de 20 horas para os professores, unificação da Carreira do administrativo; b) Direito aos funcionários administrativos em educação de participar nas eleições para diretores nas unidades escolares nos municípios; c) Cumprimento na íntegra da Lei 11.738 (Lei do Piso Salarial Nacional); d) Cumprimento na íntegra pelo Governo do Pacto de Valorização dos Trabalhadores em Educação; e) Modernização do Estatuto dos Profissionais da Educação Pública de Mato Grosso do Sul; f) Concurso público para administrativos da educação e para professores; g) Promoção funcional; h) Aplicação de 1/3 de hora-atividade. Além disso, tem contribuído diretamente nas mudanças da educação pública de qualidade, laica e democrática.

Atualmente, o município de Coxim tem aproximadamente seiscentos trabalhadores em educação. O SIMTED conta com duzentos e vinte e sete trabalhadores em educação filiados e enfrenta grande resistência da nova geração de profissionais em aderir na instituição, justamente pela falta de conhecimento da significativa atuação dessa entidade para a educação pública, defesa de direitos e novas conquistas que beneficiem a categoria.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história política, social e cultural do Brasil é proveniente do período colonial ao longo dos séculos XVI e XIX. Mesmo com as mais variadas mudanças que o país passou, ainda há resquícios dessa época que foram imprescindíveis para a consolidação do Estado brasileiro e servem de base para compreender a realidade atual.

O Brasil é marcado pela discrepância entre as classes sociais, um sistema capitalista cruel e o autoritarismo refletiu nas ações governamentais servindo de empecilho para a nova estrutura das políticas públicas a partir de 1988. A Constituição de 1988 permitiu a consolidação do regime democrático com uma série de direitos resultante de grandes mobilizações sociais e políticas.

A pesquisa apresentada neste artigo demonstra que para dimensionar a importância das

organizações sindicais no Brasil, é necessário compreender que para chegar até a institucionalização dessas entidades houveram grandes embates políticos e sociais. O processo histórico do sindicalismo foi fundamental para criação do SIMTED em Coxim-MS como entidade representativa da educação. Considerando todos os períodos da história do sindicalismo até o modelo atual, o sindicato ainda possui uma organização coletiva e social dos trabalhadores para promover a defesa dos associados contra os desgovernos dos representantes do povo frente aos abusos do capital, da exploração da classe trabalhadora e do poder econômico.

Dessa forma, desde sua fundação o SIMTED tem procurado desempenhar um papel transformador da realidade, através da educação. Conhecer a história de lutas da entidade é fundamental para compreender o quanto o sindicato é importante na vida dos trabalhadores, sobretudo porque os direitos e garantias são negociadas e conquistadas pela união da categoria. Nessa perspectiva, é importante que os trabalhadores consigam identificar a que classe social pertencem, que sejam politizados e capazes de construir uma análise reflexiva sobre os avanços da categoria, reflexo de ações coletivas e busca de um mesmo propósito.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo C. **O que é sindicalismo**. Brasília: Editora Brasiliense, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. **Coleção Leis do Brasil**, Brasília, DF, vol. 7, p. 5. 1977.

COXIM. Associação de Professores. **Ofício circular 01/APC**. Coxim, 02 març. 1980.

HISTÓRICO. **Fetems**. Disponível em: <http://www.fetems.org.br/>. Acesso em: 24 mai. 2020.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Martins fontes, 2010.

MARX, Karl H; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 1848. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>. Acesso em: 30 março.2020.

MATO GROSSO DO SUL. Federação de Professores. **Ofício circular 051/FEPROSUL**. Campo Grande, 23 jul. 1980.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

SINGER, André. **Maquiavel e o liberalismo: a necessidade da República**. 2006. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/15_singer.pdf. Acesso em: 23 mai. 2020.

MULHERES NEGRAS DAS LETRAS: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO LITERÁRIA FEMININA NEGRA

A REPRESENTAÇÃO NEGRA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM ESTUDO DE CASO DA OBRA "A MENINA DAS ESTRELAS" (2020) DE TULIPA RUIZ

Erika de Almeida Ribeiro

Discente do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia
E-mail: ribeiro.erika007@gmail.com

Gilvana Leite da Silva

Discente do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia
E-mail: leitegilvana@gmail.com

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira

Doutora em Letras e Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia
E-mail: wanubyacampelo@gmail.com

Resumo: O programa “Leia para uma criança”, criado em 2010 pelo banco Itaú, disponibiliza narrativas infantis de forma gratuita na modalidade online. Nele está presente a obra “A Menina das Estrelas” (2020), escrita por Tulipa Ruiz e ilustrada por Laurent Cardon, a qual apresenta uma narrativa de protagonismo negro com o público infantojuvenil como alvo. Este livro foi escolhido para estudo tendo em vista sua disponibilidade gratuita e a percepção das pessoas negras que as leem e se identificam com as personagens. Os objetivos do presente trabalho são: analisar a obra levando em consideração a perspectiva representativa em relação à negritude e suas implicações sociais e históricas, ademais, abordar a trajetória da representação negra na literatura infantojuvenil; destacando a relação das ilustrações com a construção da personagem na narrativa em análise. Assim sendo, analisar a representação literária infantil faz parte de uma discussão que visa contribuir para uma educação mais justa, plural, que respeite e reflita sobre a multiculturalidade e as diferenças. Para tal reflexão, nos embasamos teoricamente em: Zilberman (2014), no que se refere à literatura infantojuvenil e Debus (2007), sobre o papel da literatura para a ruptura com a desigualdade étnica visando a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Representatividade negra. Leia para uma criança. Literatura infantojuvenil.

1 INTRODUÇÃO

O livro “A menina das estrelas”, escrito por Tulipa Ruiz e ilustrado por Laurent Cardon, pertence ao programa “Leia para uma criança”, criado no ano de 2010 pelo Itaú com o intuito de incentivar a leitura dos adultos para e com as crianças, oferecendo um fortalecimento de vínculos e estimulando o ato de ler. Nesse sentido, o Itaú Social aborda que a leitura deve ser interpretada como um direito humano e deve atuar em diversos setores para apoiar a sociedade e para que haja uma garantia de acesso à leitura a todos.

A literatura infantil tem papel importante na construção de identidade e de referências para as crianças. Sendo assim, é interessante que se investigue os tipos de representações de determinado grupo social, visto que isso pode influenciar o modo como tal grupo se compreende. Antigamente havia poucas figurações de personagens negras protagonistas nas literaturas. Entretanto, hoje se vê uma trajetória de valorização dessas personagens, principalmente em obras dedicadas ao público infantojuvenil. Desse modo, é relevante o estudo acerca do protagonismo negro no período atual, algo presente na obra “A menina das estrelas”. Sendo assim, o objetivo do trabalho é analisar a obra pelo viés da representatividade negra e suas implicações sociais e históricas, comparando a obra com o histórico de representatividade negra nas obras de literatura infantojuvenil; apontando a importância das ilustrações presentes na obra e relacionando a construção da personagem na narrativa.

O presente trabalho se baseia em uma pesquisa bibliográfica a respeito das questões que permeiam a representação de personagens negras na literatura infantil, além de um histórico acerca dessas representações e suas implicações. Nesse sentido, são considerados os artigos de periódicos dos bancos de dados nacionais e internacionais, livros e outros documentos eletrônicos, dada a importância e o valor informativo destes materiais para a temática em estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A priori, leva-se em consideração que a literatura é um meio privilegiado de construção de sentidos capaz de apreciar ou negligenciar identidades humanas, conforme explica Oliveira (2003). Sendo assim, pode influenciar no modo como o leitor se vê e vê os demais. Além disso, é preciso pontuar que o texto literário está intrinsecamente conectado com as ideologias de seu criador, logo sua visão de mundo penetra a obra:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. (CHARLOT, 1979, p. 108).

Sendo assim, ao se falar de literatura negra e seu impacto nos leitores é preciso apontar o longo período de escravidão ocorrido no Brasil. Um exemplo da influência desse momento histórico nos textos literários são as obras de Monteiro Lobato, considerado o criador da literatura infantil brasileira por Zilberman (2014), que refletiam estereótipos de subserviência em suas personagens negras (tia Nastácia e Barnabé, por exemplo).

Porém, no século atual nota-se uma mudança de narrativa, acontecimento promovido em parte pela promulgação da Lei 10.639/2003, em que se pauta uma educação com valorização da diversidade cultural brasileira, e também pela mobilização dos movimentos negro e antirracista.

Nesse contexto, “A menina das estrelas” tem interessantes reflexos do momento atual de entendimento de criação de referências e representatividade. Em primeiro lugar, há de se pontuar que a personagem negra é a protagonista da história. É muito comum que os personagens negros sejam secundários e apareçam apenas como ajudantes dos protagonistas brancos – algo presente nas obras de Monteiro Lobato, por exemplo – logo, essa mudança de paradigma já se torna relevante. Ademais, as ilustrações se valem de cores vibrantes e tanto a personagem principal quanto seus pais são retratados de uma forma não caricata.



Figura 1 - Imagem retirada do livro “A menina das Estrelas” (RUIZ, 2020, p. 17)

Autora: Tulipa Ruiz Ilustrador: Laurent Cardon

As ilustrações são relevantes pois historicamente os negros foram associados a animais, seres obscuros e exóticos, logo, é necessário que se desconstrua tais imaginários destacando imagens que sugiram algo bom e agradável ao olhar infantil (PESTANA, 2019).

Outro ponto de relevância é que na obra de estudo as subjetividades e conhecimentos da protagonista e seus pais são valorizados: “Na escola, a turma formava um roda em volta de Vanessa para ouvi-la falar de suas descobertas sobre o espaço sideral.” (RUIZ, 2020, p. 14). Em contraponto, na obra “História de tia Nastácia” (1937), de Monteiro Lobato, ocorre a deslegitimação dos conhecimentos e das histórias, narrando as pessoas negras como sem cultura:

Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda. (Lobato, 1937, p. 30)

Segundo Gouvêa (2005, p.79), “nas obras produzidas até a década de 1920 os personagens negros eram ausentes ou remetidos ao recente passado escravocrata” e apesar de ter se iniciado essa aparição nas narrativas, elas são feitas de modo estereotipado, com nomes que destacam a cor da pele, como: negrinho, negrinha, o preto, a pretinha entre outros. Isso acontece nas histórias de Monteiro Lobato, como em “Memórias de Emília” (1936), “Caçadas de Pedrinho” (1939) e “Os doze Trabalhos de Hércules” (1944), nas quais o autor prefere evidenciar a cor de pele da personagem para identificá-la ao invés de utilizar seu nome, sendo que o mesmo não ocorre com as personagens brancas.

Em “A menina das estrelas” sua cor de pele ou outras características físicas não são tomadas como ruins ou como principais, além disso, o livro vai além e relata uma história em

que não há discriminação – algo presente em “Nó na Garganta” (1980), escrito por Mirna Pinsky e ilustrado por Ciça Fittipaldi, por exemplo, considerado por Zilberman (2014) o pioneiro na apresentação de uma personagem negra em posição de protagonismo. Outrossim, a personagem vive uma vida alegre e interessante. É importante que isso ocorra, já que há um perigo em se evidenciar apenas uma só narrativa, considerando que o imaginário coletivo e individual pode ser corrompido por uma única visão: “Mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão.” (CHIMAMANDA, 2009, 9min27s). Sendo assim, é necessário que narrativas com perspectivas positivas sejam publicadas de modo a inspirar aqueles que as leem, indo de contra aos estereótipos prejudiciais para a autopercepção das crianças negras perpetuados através das décadas.

Sendo assim, é válido ressaltar que a literatura, como afirma Debus (2007), pode contribuir através de seu caráter simbólico para análises que fundamentam a ruptura com a desigualdade étnica e para a construção de uma perspectiva que leve em consideração a apreciação da diversidade, logo, se torna importante e necessário que as crianças negras tenham contato com uma literatura que as contemple e que as crianças de outros grupos raciais também tomem consciência desse tema. Algumas obras que se situam nesse entendimento são: “Menina bonita do laço de fita” (1988) de Ana Maria Machado, “Bruna e agalinha d'angola” (2000) de Gercilga de Almeida, “Lápis de cor” (2012) e “Meninas Negras” (2010) de Madu Costa e “Betina” (2009) de Nilma Lino Gomes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da breve análise e comparação das obras fica perceptível que muitas obras perpetuam simbolismos negativos relacionados à vivência e aparência negra. Porém, destacam-se livros como “A menina das Estrelas” em que as personagens são narradas em situações positivas e são ilustradas de forma não caricata. Essas obras são relevantes pois, como literatura, contribuem para a autopercepção e construção da autoestima das pessoas que as leem e, logo, tomam parte em desestruturar o imaginário popular pejorativo construído historicamente acerca da população negra.

Sendo assim, é interessante destacar que o tratamento dado às personagens é de uma perspectiva sem foco na discriminação, dessa forma permite que os leitores possam vislumbrar uma realidade em que o preconceito não é o foco principal da vida das personagens, mas sim suas aspirações, gostos e desgostos. Pode se dizer que essas características partem de um viés humanizador, indo de contra às figurações animaisas recorrentes. Dessa maneira, a obra se posta no lugar de mitigar as heranças literárias que inibiram a ascensão do cidadão negro na sociedade, seja na sua cidadania ou na sua projeção social. Somado a isso, a obra pode contribuir na formação leitora com a perspectiva de trazer, na figura da protagonista, novas visões acerca do negro no Brasil, refletindo como elo de mudança por meio do processo de contato e identificação das crianças.

Levando isso em consideração, fica evidente que os autores e ilustradores devem ser rigorosos ao escrever e ilustrar um livro dedicado ao público infantil de modo a não cair em estereótipos acerca de uma população. Como foi dito, o que é escrito e ilustrado é composto das crenças dos autores mesmo que não pareça óbvio e, dado o histórico brasileiro de tratamento da população negra, é comum que discriminações sejam repassadas por hábito. Por fim, é válido ressaltar a importância do contato com as diversas vivências infantis para as crianças, com vistas a estimular o respeito às diferenças e também conjecturar a possibilidade de se observar e conviver com o seu semelhante sem os filtros e os ideários racistas que permeiam o escopo social brasileiro.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 315 p.

CHIMAMANDA Adichie: o perigo de uma única história. TED. Tradução: Erika Rodrigues. **Youtube**. 07 out. 2009. 1 vídeo (19min16s). Disponível em: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>. Acesso em: 15 jun. 2022.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção**. In: Congresso de Leitura do Brasil, 16., 2007, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm. Acesso em: 1 jun. 2022.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, 2005. p.79 - 91. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2022.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Ed. Nacional, 1937. 186 p.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade, Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

PESTANA, Cristiana Veloso de Araujo. **A literatura afro-infantil: representação e representatividade**. In: Encontro nacional de literatura infantil/juvenil: teorias e práticas leitoras, 1., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2019. p. 440 - 463.

RUIZ, Tulipa. **A menina das estrelas**. Ilustrado por: Laurent Cardon. São Paulo: Itaú, 2020. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/a-menina-das-estrelas/>. Acesso em: 23 mai. 2022. 20 p.

ZILBERMAN, Regina. **Como e porque ler literatura infantil brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. 200 p.

**VOZES FEMININAS NEGRAS – TRAVESSIAS:
“Um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves (2010) em diálogo com a lírica de Luedji
Luna (2017 e 2020)**

Isabelle Lins Carvalho
Mestranda em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro
E-mail: isabellelins@yahoo.com.br

Norma Sueli Rosa Lima
Professora e Doutora em Literatura Comparada da/pela Universidade Federal Fluminense
(UFF) e Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro
E-mail: normalim@gmail.com

Resumo: A pesquisa (em andamento) objetiva, por meio dos Estudos Literários Comparados, identificar semelhanças e diferenças entre abordagens e temáticas relacionadas ao feminino negro em diáspora presente nas produções das artistas Ana Maria Gonçalves (2006) e Luedji Luna (2017 e 2020). A lírica presente em canções compostas por Luedji Luna apresenta aspectos históricos-temporais de vivências das mulheres negras. Ampliar leituras e debates, produzir novos caminhos de construção de significados para questões presentes em nossos contextos sociais e literários a partir da escrita artística de mulheres negras são resultados prévios esperados por meio deste estudo. Como base teórica deste trabalho, embora não exclusivamente, utilizamos as autoras e autores: Aimeé Bolaños (2010) – para discutirmos diáspora; Grada Kilomba (2019) – para estudarmos sobre colonialismo e resistência feminina negra; Achille Mbembe (2018) – para tratarmos do conceito de necropolítica; Gayatri Chakravorty Spivak (2010) – para pensarmos questões relacionadas aos considerados subalternos; Dennys Cuche (1999) – a fim de tratarmos identidade e cultura e Audre Lorde (2019) – para pensarmos vivências das mulheres negras. O corpus analisado é composto pelo romance *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves, e pelas letras poéticas: *Asas*; *Eu sou uma árvore bonita*; *Um corpo no mundo*; *Saudação malungo* e *Cabô*, presentes no álbum *Um corpo no mundo* (2017) e *Uanga*; *Chororô*; *Recado*; *I ain'tgot no e Ain't I a woman?*, presentes no álbum *Bom mesmo é estar debaixo d'água* (2020).

Palavras-chave: Representatividade feminina negra. Diáspora africana. Literatura Comparada.

1 INTRODUÇÃO

O texto narrativo de Ana Maria Gonçalves (2006) e as composições de Luedji Luna (2017 e 2020) dialogam sob o ponto de vista poético-temático. São contextos históricos-temporais distintos relacionados à ancestralidade negra feminina. Neste artigo, a discussão será apresentada como amostragem do estudo (dissertação de mestrado) em desenvolvimento. Observamos, a partir do conceito de serendipidade e de resistência, dores vividas no período da escravização ocorrida no Brasil – do início do século XVI ao século XIX – refletidas hoje por meio do racismo, que é estrutural²³ e persistente na sociedade brasileira.

²³ Segundo Silvio Almeida (2019) “o racismo é sempre estrutural (...) ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, (...), fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.” (ALMEIDA, 2019, p. 17)

Vemos que a lírica de Luedji Luna (2017 e 2020) ecoa silenciamentos que dialogam com o texto produzido por Ana Maria Gonçalves (2006). O romance histórico permite que o leitor enxergue – ainda que em contexto ficcional – traumas e memórias de povos africanos escravizados no Brasil.

Fazer um estudo comparado entre as obras selecionadas é entender que existem infinitas possibilidades de diálogo a serem realizadas e que esta relação pode desvelar, a partir de subjetividades representativas, a coletividade oculta silenciada em nosso corpo social. Neste sentido, a escolha do título: *Vozes femininas negras – travessias: Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2010) em diálogo com a lírica de Luedji Luna (2017 e 2020), foi dada por correlacionar obras que atravessam épocas e ressignificam nossa história.

Tomando por base a questão: “Como as obras de arte produzidas por Luedji Luna e Ana Maria Gonçalves podem contribuir com a representatividade feminina negra em nossa literatura?” objetivamos, de modo geral, analisar a representatividade feminina negra presente nas obras em estudo sob o ponto de vista literário, nos contextos históricos apresentados, compreendendo a Literatura e a letra de música como manifestações poéticas que tencionam os gêneros estabelecidos no amplo campo das manifestações culturais.

Especificamente, buscamos: verificar o modo como dialogam entre si as canções compostas e/ou interpretadas por Luedji Luna e o romance *Um defeito de cor*; estudar temas selecionados previamente como elos comparativos entre as obras, dentre estes, a princípio: a importância da(s) memória(s) na constituição literária estudada, a identidade diaspórica feminina negra e a maternidade; analisar pontes significativas entre os conceitos de “identidade”, “cultura” e “diáspora” nas obras estudadas e em suas relações com os diferentes contextos sociais.

Tendo em vista a amplitude possível de ser desenvolvida e a partir das orientações e bases dos Estudos Comparados de Literatura, sob o método comparativo de aproximação e afastamento, o texto ficcional *Um defeito de cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves e as canções *Asas*; *Eu sou uma árvore bonita*; *Um corpo no mundo*; *Saudação malungo* e *Cabô*, presentes no álbum *Um corpo no mundo* (2017) e *Uanga*; *Chororô*; *Recado*; *I ain't got no e Ain't I a woman?*, presentes no álbum *Bom mesmo é estar debaixo d'água* (2020) – compostas por Luedji Luna (2017 e 2020) serão estudados, comparativamente, tomando por base o referencial teórico apresentado. Será observado, de modo geral, o conceito de diáspora que é central e chave de leitura interpretativa das obras escolhidas. A partir desta conceituação, buscaremos abordar as possíveis relações existentes entre esta e a polêmica discussão entre as construções ideológicas identitárias negras.

O tema estudado possibilita diálogos entre ficção e realidade e pode contribuir com a produção de saberes que envolvam diversidade de gêneros textuais. As questões abordadas fazem parte de problemáticas atuais que necessitam serem analisadas de modo atento por diferentes campos do conhecimento – político, econômico, artístico etc. É relevante na medida em que permite ampliar a discussão acerca do presente e passado históricos e suas marcas em nossa sociedade. Os textos literários em estudo trazem possíveis elementos ocultados da historiografia oficial de povos africanos escravizados no Brasil. Esta possibilidade de leitura é compreendida segundo o ponto de vista da pesquisadora Danielle Cristina Mendes Pereira, quando, discorrendo sobre enfrentamentos humanos, lembranças e esquecimentos escreve que:

o texto literário, em sua liberdade ficcional e polissemia, aceita as contradições e os paradoxos, e busca a brecha da transgressão: ele procura assumir-se como uma trapaça salutar, como anunciou Barthes. É um exercício poderoso de leitura do mundo em sua capacidade de trazer à tona não só o possível, mas também o impossível, o sonhado e o temido. A literatura, em seus processos simbólicos, pode instaurar, no imaginário, modos alternativos de percepção, como produtora de imagens significativas para um grupo e, conseqüentemente, para os sujeitos, se considerarmos o já referido conceito de memória crucial postulado por Jacques Le Goff. (PEREIRA, 2014, p.347)

Muitas narrativas foram sufocadas na História Oficial e, por meio do romance, podemos inferir vivências de dores e angústias dos povos escravizados no Brasil (LIMA, 2020, p.110). O estudo das canções de Luna (2017 e 2020) ratifica a aproximação entre o historicamente construído e a ficção. Os posicionamentos das artistas diante de questões que ainda persistem problemáticas em nosso meio social são observados através de entrevistas publicadas em revistas, jornais e programas que foram acessados virtualmente e que tratam sobre o feminino negro como modo de reflexão acerca dos atravessamentos subjetivos que perpassam suas obras selecionadas para esta pesquisa. Apesar de a ênfase não ser dada às subjetividades das autoras, suas vozes são trazidas à tona, uma vez que suas produções artísticas se relacionam de modo estreito com as marcas subjetivas trazidas pela temática central deste estudo.

As formas como as narrativas do romance e das letras das canções são elaboradas e apresentadas permitem aos leitores perceberem-se parte da história por meio de seus ancestrais – seja do ponto de vista do oprimido ou do opressor. Compreender-se parte da historiografia, por meio da obra de arte, permite ao sujeito dialogar com seu passado e seu presente e refletir de modo questionador acerca dos possíveis aspectos constitutivos de seu contexto histórico atual. (SANTOS, 2017, p. 4)

É necessário ouvir o que permaneceu em silêncio para assim ressignificarmos o passado e produzirmos novas histórias de resistência. Fazer memória das lutas realizadas e silenciadas, pois, como expresso por Michael Pollak (1989), em seu texto *Memória, Esquecimento, Silêncio* “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais.” (POLLAK, 1989, p. 4)

2 SERENDIPIDADE E RESISTÊNCIA NAS OBRAS EM ESTUDO

A primeira palavra que compõe o título deste subcapítulo remete ao início do romance. Ao momento em que a *serendipidade* é apresentada como elemento presente na vida da escritora Ana Maria Gonçalves, conforme citamos no início deste capítulo, dialogando com Zilá Bernd (2012). A existência da obra é resultado deste recurso. Segundo a escritora: “*Um defeito de cor* é fruto da serendipidade. O texto não só contém uma história, como também é consequência de uma outra história que, depois de pensar bastante, percebi que não posso deixar de contar”. (GONÇALVES, 2006, l. 35-36). A autora expressa seu entendimento do conceito por ela utilizado:

Serendipidade então passou a ser usada para descrever aquela situação em que descobrimos ou encontramos alguma coisa enquanto estávamos procurando outra, mas para a qual já tínhamos que estar, digamos, preparados. Ou seja, precisamos ter pelo menos um pouco de conhecimento sobre o que "descobrimos" para que o feliz momento de serendipidade não passe por nós sem que sequer o notemos. (GONÇALVES, 2006, l.32-35).

A serendipidade não está presente somente na obra da romancista, mas ocorre também em letras de canções interpretadas e/ou compostas por Luedji Luna, de modo implícito. A letra da canção *Recado* (2020) ratifica esta afirmativa ao apresentar uma voz feminina que segue seu movimento interno, desprendida de suas atividades cotidianas, busca pensar em si de modo livre, “sem pistas, sem prumo” (LUNA, 2020, l. 12), porém atenta “sem querer fugir” (LUNA, 2020, l. 19):

Hoje
Vou me fingir de morta

Não vou tirar retrato
Não vou lavar o prato, nem procurar ninguém
Vou dormir sem roupa, sonhar com a sua boca
Sonhar com pernas quentes sobre a minha carne
Sobre a minha pélvis, sobre a minha calma
Sem desesperar, sem esperar nada
Vou virar fumaça, eu vou perder a graça
Acordo amanhã quando der vontade
Saio da cidade, saio sem sapato
Sem pistas, sem prumo, sem sonho de ouro
Sem anel no dedo, sem guardar segredo
Vou a qualquer parte, vou
Pra não ficar, vou
Pensar em mim, sem querer fugir
Sem querer morrer, sem querer matar
Vou pra não ficar, vou
Pensar em mim, sem querer fugir
Sem querer morrer, sem querer matar
(LUNA, 2020)

Os versos da canção apresentada trazem a voz feminina que se propõe a seguir adiante. O deslocamento ao qual se refere a voz lírica não representa a serendipidade em si, mas o movimento vigilante e necessário para que esta possa ocorrer: “Sem desesperar, sem esperar nada.” (LUNA, 2020, l. 8-9) O eu-lírico afirma esta necessidade de estar atenta ao imprevisível, porém possível: “Pensar em mim, sem querer fugir/Sem querer morrer, sem querer matar.” (LUNA, 2020, l. 16-17)

Em *Ain't I a Woman?* (LUNA, 2020) a temática do protagonismo da mulher negra escravizada se faz presente. Sua composição traz trechos do discurso homônimo²⁴ à canção, proferido por Sojourner Truth²⁵, no qual o posicionamento negro feminino e a voz feminina negra reflete tantas histórias sufocadas e esquecidas pelo discurso hegemônico da branquitude – no contexto de Truth (1851), norte-americano do século XIX e no de Luedji Luna (2020), brasileiro, do século XXI:

Você vai me pagar
Ô, se vai...
Vou lhe rogar uma praga
Vou lhe fazer um feitiço
Jogar teu nome na lama
Eu juro
Você vai me pagar
Cada lágrima que eu chorei
Eu guardei só pra te dar
E você e vai beber no inferno
No inferno
Você vai me pagar
Ô, se vai...
Vou lhe rogar uma praga
Vou lhe fazer um feitiço
Jogar teu nome na lama
Eu juro

²⁴ Discurso proferido em 1851, em Ohio. Disponível em: https://thehermitage.com/wp-content/uploads/2016/02/Sojourner-Truth_Aint-I-a-Woman_1851.pdf Acesso em 12 de fev. de 2022.

²⁵ Mulher negra escravizada nos Estados Unidos desde seu nascimento (1797) até o ano de 1826, quando fugiu buscando a liberdade, e que entrou para a História Oficial ao ter sido a primeira mulher negra a processar e a ganhar a causa contra seu senhor a fim de reaver seu filho, conforme lemos no Portal Geledés (2009). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/> Acesso em 12 fev. de 2022.

Você vai me pagar
Cada lágrima que eu chorei
Eu guardei só pra te dar
E você e vai beber no inferno
No inferno
Eu sou a preta que tu come e não assume
E não é questão de ciúmes
Tampouco de fé
Por acaso eu não sou uma mulher?
(...)
(LUNA, 2020)

Os versos “Eu sou a preta que tu come e não assume / E não é questão de ciúmes/Tampouco de fé” (LUNA, 2020, l. 23-25) – além de fazer referência à estadunidense citada neste subcapítulo – dialogam, comparativamente, com a voz feminina de Kehinde (GONÇALVES, 2006). A personagem vive um relacionamento com Alberto – um homem branco que não a assume socialmente, apesar de viverem juntos em uma casa distante da cidade. A protagonista, ao observar as atitudes de seu parceiro, percebe que a questão de ser ela negra e ele branco é a razão para o comportamento social notado, o que ratifica o alerta feito anteriormente por sua amiga Adeola:

A Adeola me alertou para ter cuidado, que homens como ele queriam apenas dormir conosco, as pretas. Se eu quisesse isso também, que fosse em frente, mas que não esperasse nada mais. Eu tinha vontade de dizer que não, que ele era diferente, mas pensei melhor e achei que ela tinha razão. A Adeola disse que o caso dela era exceção, estar junto por tanto tempo, quase seis anos, com um branco que realmente gostava dela, e que talvez isso acontecesse por ele ser padre, por não poder assumir abertamente uma relação, o que nem todas as mulheres aceitavam de bom grado. Achei que ela disse aquilo com verdade, mas não era o que eu queria para mim. Queria alguém com quem ter uma família normal, que me ajudasse a cuidar do Banjokô e que me desse outros filhos. (GONÇALVES, 2006, l. 5672-5677).

Kehinde compreende seu contexto social e busca defender-se a fim de construir para si um patrimônio que não esteja vinculado ao companheiro, pois “Sabia que se houvesse qualquer desentendimento com o Alberto, dificilmente poderia continuar contando com ele.” (GONÇALVES, 2006, l. 6222-6223). Posteriormente lemos que as incertezas da protagonista em relação ao parceiro são confirmadas:

No caminho de volta para casa, ainda sem saber direito o que estava sentindo, contei tudo à Adeola. Ela disse que já tinha visto muitos casos iguais ao meu, e que provavelmente o Alberto tinha arrumado uma branca, que poderia mostrar aos amigos, embora gostasse mesmo de mim, e que eu precisava seguir o conselho do Babalaô Gumfidity e deixar que ele falasse comigo primeiro. Não era o que eu tinha vontade de fazer; por mim, teria ido direto para o sobrado, obrigando o Alberto a tomar uma decisão sobre a vida dele, para que eu pudesse fazer o mesmo com a minha. Não queria brigar, mas apenas resolver a situação logo, porque, se ele estava pensando em me deixar, eu tinha que tomar várias providências. Como sair do sítio dele, por exemplo. Havia o orgulho ferido, mas as outras necessidades eram mais urgentes e envolviam muitas pessoas, como você e seu irmão, que eram muito mais importantes para mim do que o seu pai. (GONÇALVES, 2006, l. 7788-7794)

A atitude da personagem vai além da autodefesa. Seu posicionamento reflete uma postura ativa capaz de construir-se a si mesma em meio a sociedade excludente em que vive, como se a personagem gritasse para o mundo em silêncio: “Por acaso eu não sou uma mulher?” (LUNA, 2020, l.26)

A protagonista da narrativa tem consciência de sua situação social que a impede de seguir por conta própria por ser negra e mulher. Estas circunstâncias fazem com que Kehinde busque alternativas para ter uma vida independente, mas suas atitudes, sem este instrumento – a serendipidade –, provavelmente não teriam os mesmos resultados.

Resistência. A segunda palavra que dá nome a este subcapítulo “é um conceito originalmente ético e não estético” (BOSI, 1996, p. 11) Lemos em Bosi (1996) que “seu sentido mais profundo apela para a força de vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor força própria a força alheia.” (BOSI, 1996, p. 11) Não somente as vozes líricas femininas negras das obras estudadas são marcos de resistência como também a própria elaboração e constituição de cada criação literária utilizada como objeto de pesquisa deste estudo. Sua constituição traz em si elementos relacionados à resistência e à serendipidade que corroboram com a afirmação de Lélia Gonzalez (2020) sobre a mulher negra:

(...)mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência nos transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mais ainda porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel, apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder. (GONZÁLEZ, 2020, l. 1042-1050)

Diversos são os momentos – seja no romance (GONÇALVES, 2006) ou nas letras de canções poéticas-narrativas (LUNA, 2017 e 2020) – nos quais observamos que resistência e serendipidade caminham juntas. Citaremos passagens de *Um defeito de cor* (GONÇALVES, 2006) e versos produzidos por Luedji Luna (2017 e 2020) a fim de demonstrar o modo como estes elementos surgem nos contextos estudados.

No romance (GONÇALVES, 2006), dentre inúmeros acontecimentos e ações da protagonista, destacamos a seguir trechos que ratificam esta afirmativa. Desde criança, Kehinde resiste. Busca, além da sobrevivência em sociedades marcadas por racismo e violência contra negros e negras, ser respeitada como alguém que conduz sua vida conforme o que deseja e não como controlada pela sociedade colonial, patriarcal em que está inserida. A voz narrativa afirma que o sentimento em relação ao que viria futuramente como experiência – positiva ou não – estava presente desde muito cedo na vida da personagem. A passagem a seguir indica este fato:

Éramos pequenas e apenas os olhos ficavam ao alcance dos olhos, um par de cada lado do ombro da minha mãe, dois pares que pareciam ser apenas meus e que a Taiwo devia pensar que eram apenas dela. Não sei quando descobrimos que éramos duas, pois acho que só tive certeza disto depois que a Taiwo morreu. Ela deve ter morrido sem saber, porque foi só então que a parte que ela tinha na nossa alma ficou somente para mim. Eu senti quando isso começou a acontecer, e foi naquela tarde. (GONÇALVES, 2006, l.222-225)

A infância de Kehinde é marcada por sofrimentos, mas também por serendipidades. Logo no primeiro capítulo da narrativa, seu irmão mais velho e sua mãe são assassinados. Neste momento ela visualiza abikus – “espíritos amigos há mais tempo do que qualquer um de nós pode contar, e que, antes de nascer, combinam entre si que logo voltarão a morrer para se encontrarem novamente no mundo dos espíritos.” (GONÇALVES, 2006, l. 195-196). Sua avó decide buscar um novo local para viver com as netas. Recolhe o que consegue carregar e, em silêncio, segue seu caminho. Durante a trajetória, a menina observa a vida ao seu redor, os costumes e a sociedade que a cerca. Tudo é novo. O colorido das roupas e o modo de vestir das mulheres que vê pelo caminho chamam a sua atenção, despertando em seu pensamento novas perspectivas de vida, novos horizontes:

Eu não sabia onde ficava Uidá e também não me preocupei em perguntar, pois estava mais interessada na estrada que nos levaria até lá, cheia de gente usando panos, cortes de cabelo, marcas de tribo e pinturas que eu nunca tinha visto antes. A estrada era colorida e as pessoas também, com os corpos cobertos de poeira amarela ou vermelha, indo de um lado para o outro, tanto para Savalu como para Uidá. Ou melhor, na direção de Savalu ou de Uidá, porque podiam pegar um desvio ou parar no meio do caminho. A maioria das pessoas não usava nada sobre o corpo, e eu reparava nas mulheres e pensava que elas não tinham os peitos tão bonitos quanto os da minha mãe, e nem os homens tinham os membros duros como os dos guerreiros de Adandozan. As crianças iam nas costas das mulheres, e, nas cabeças, elas carregavam raízes de inhame, trouxas, fardos de algodão, tinas de água e muitas outras coisas. (GONÇALVES, 2006, l. 315-321).

A todo instante a menina Kehinde, ainda em território africano, compara o que vê ao vivido em um passado recente. Esta construção mental realizada pela personagem, costura passado e presente na teia da resistência permeada de desafios. O olhar da criança sobre seu passado não é construído a partir do ponto de vista de uma vítima sofredora, mas é apresentado como constatação do vivido em comparação com as novas vivências do presente daquela ocasião. Estas reflexões conduzem e constroem conhecimento de mundo que fará com que a menina saiba compreender os momentos de serendipidade surgidos mais adiante em sua vida.

Em diferentes textos musicais compostos por Luedji Luna (2017 e 2020), resistência e serendipidade são marcas presentes seja por meio da voz lírica que afirma seu posicionamento diante das incertezas vividas, seja por conta das temáticas selecionadas para compor as criações elaboradas – os temas tratam sobre o feminino em sociedade, retratando dores, mas também prazeres e alegrias, pois como a própria artista afirma em entrevista ao *El País* (2019), sua escrita representa existência, cura, ancestralidade e vida:

Eu escrevo para existir, para estar no mundo, para suportá-lo e para me curar em primeiro lugar. Aí tem uma segunda pessoa imediata, que são as mulheres pretas. Sei que quando falo de mim e as questões que toco, falo diretamente com elas. A gente como população negra precisa se pensar como comunidade, como povo. A gente tem subjetividade e individualidade, mas a nossa história é única. O nosso eu é nós, é coletivo. (OLIVEIRA, 2019)

A partir das palavras de Luna (2019), lemos o trecho inicial da letra da canção *Chororô* (2020) como retomada de vivências em diálogo temático com a jornada da protagonista de *Um defeito de cor* (2006):

Eu não tenho chão
Nem um teto que me queira
Nem parentes que me saibam
Nem família que me seja
Tenho apenas uns amigos
Mas talvez só tenha um
(...)

(LUNA e MULEKA, 2020, l. 1-6)

Os versos conversam com o movimento interno (psicológico) e externo (geográfico) realizado pela protagonista do romance durante toda a narrativa. Kehinde presencia o estupro e o assassinato da mãe e do irmão; é capturada junto à irmã-gêmea, aprisionada e parte da África em um tumbeiro – a esta altura sua avó tinha conseguido embarcar para acompanhar as netas; vive experiências de sofrimento inimagináveis durante a travessia África-Brasil. A menina resiste, pois apesar do sofrimento, desejava viver:

Eu me lembrei do Akin e da Aina, e da primeira vez que eu e a Taiwo vimos o mar. Não fazia tanto tempo, e nunca poderíamos imaginar que em breve estaríamos ali, dias e dias no meio do mar, que parecia ser muito maior do que o Akin imaginava. Eu teria adorado a oportunidade de dizer a ele que para todo lado que se olhava era só mar, mar e mais mar. Mas já naquele momento percebi que não era só por isso, mas também porque eu queria viver, e não virar carneiro de gente nem carneiro de peixe, e então sobrevivendo a tudo isso, é que eu poderia falar com o Akin sobre o mar. O vento soprando na pele e o sol davam uma sensação boa, de que eu ia conseguir. Quase sorri, e só não o fiz porque olhei para a minha avó e me assustei. (GONÇALVES, 2006, l. 869 – 874)

Ainda no trajeto rumo à terra desconhecida e sem saber o que seria de seu futuro, sofre a perda da irmã-gêmea e, logo em seguida, de sua avó:

A minha avó morreu poucas horas depois de terminar de dizer o que podia ser dito, virando comida de peixe junto com a Taiwo. Não sei dizer o que senti, se tristeza, se felicidade por continuar viva ou se medo. Mas a pior de todas as sensações, mesmo não sabendo direito o que significava, era a de ser um navio perdido no mar, e não a de estar dentro de um. Não estava mais na minha terra, não tinha mais a minha família, estava indo para um lugar que não conhecia, sem saber se ainda era para presente ou, já que não tinha mais a Taiwo, para virar carneiro de branco. A Tanisha disse que eu sempre poderia contar com ela, que poderia ver nela a mãe, a avó e a irmã perdidas. (GONÇALVES, 2006, l. 949 – 953)

Ao chegar ao novo território, tenta observar o que deve fazer para permanecer viva nas diferentes situações que surgem em seu caminho. A seguir destacamos um destes momentos. É necessário que a menina se apresente com o novo nome que teria sido dado a ela em ocasião do batismo cristão ao chegar em território brasileiro. O fato é que Kehinde conseguiu fugir do padre que realizaria a cerimônia. A personagem não tinha outro nome e não queria ser conhecida de outra maneira senão como era conhecida em solo africano, mas percebeu que não poderia ir contra àquela situação – ao menos socialmente, deveria ser conhecida por um nome cristão. Logo buscou uma solução para a problemática:

Eu repeti que meu nome era Kehinde e não consegui entender o que diziam entre eles, enquanto o empregado procurava algum registro na lista dos que tinham chegado no dia anterior. O que sabia iorubá disse para eu falar o meu nome direito porque não havia nenhuma Kehinde, e eu não poderia ter sido batizada com este nome africano, devia ter um outro, um nome cristão. Foi só então que me lembrei da fuga do navio antes da chegada do padre, quando eu deveria ter sido batizada, mas não quis que soubessem dessa história. A Tanisha tinha me contado o nome dado a ela, Luísa, e foi esse que adotei. Para os brancos fiquei sendo Luísa, Luísa Gama, mas sempre me considerei Kehinde. O nome que a minha mãe e a minha avó me deram e que era reconhecido pelos voduns, por Nana, por Xangô, por Oxum, pelos Ibêjis e principalmente pela Taiwo. Mesmo quando adotei o nome de Luísa por ser conveniente, era como Kehinde que eu me apresentava ao sagrado e ao secreto. (GONÇALVES, 2006, l. 1157-1163).

A narrativa retrata as constantes movimentações ocorridas na vida e na identidade da personagem central do romance. Seu próprio nome é transformado no decorrer da história e aquela que iniciou seu percurso como negra escravizada, ao final é chamada de sinhá. O tratamento social dado à personagem muda conforme sua trajetória e os contextos por onde transita: “(...) toda a Bahia sabia da existência em Uidá de uma Kehinde, ou de uma dona Luísa, ou sinhá Luísa, que tinha enriquecido depois de montar uma firma que construía casas.” (GONÇALVES, 2006, l. 16941 - 1642).

O protagonismo narrativo reflete resistência em muitos sentidos. Sua identidade, apesar dos deslocamentos ocorridos nos “diversos sistemas de significação e representação cultural”

(HALL, 2011, p. 13), reflete um elo do início ao fim da história narrada com a força impulsionadora e consciente do agir feminino. A negra escravizada e construtora de seu caminho conta sua história não como vítima, mas como símbolo de sabedoria e enfrentamento da opressão existente:

Kehinde é a narradora de sua história e é pela sua perspectiva que o leitor revisita a História brasileira do século XIX, olhando da cozinha, pelas frestas. O romance busca fugir do modelo “pobre escravo da senzala” para apresentar, em detalhes, a vida e as possibilidades de uma escrava instruída, que aproveita todas as brechas para aprender e conquistar sua liberdade, inclusive como mulher. Kehinde entra no Brasil dando um jeito de não ser batizada, para manter sua identidade, e termina na África, batizando os filhos para garantir-lhes o status superior de “brasileiros”. Essa ambiguidade é o que dá força à personagem, ainda que a estrutura épica da narrativa pareça transbordar à sua volta, fazendo-a sempre mais poderosa diante das adversidades. (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 211)

Em sua infância, Kehinde foi escrava de companhia da sinhazinha Maria Clara – uma menina de sua idade. O aprendizado da leitura e da escrita é resultado de suas atitudes sapienciais e de serendipidade. Acompanhou com afinco as aulas dadas pelo professor Fatumbi – escravo de origem malê, solicitado pela sinhá para ler receitas e, em seguida, para lecionar a favor de sua enteada que, segundo a esposa do sinhô: “estava sendo criada xucra como preta.” (GONÇALVES, 2006, l. 1510).

O desenrolar da narrativa é construído conforme o movimentar geográfico da protagonista. A trajetória se dá da África para o Brasil e do Brasil para a África passando por diversas cidades tanto no continente africano como em solo brasileiro. Por onde passa, a personagem constrói pontes de diálogo e significação. Kehinde é a menina atenta que sofre, mas que se reconhece enquanto menina africana. Ainda criança, define objetivos de vida: “Olhando no espelho, eu me achei linda, a menina mais linda do mundo, prometi que um dia ainda seria forra e teria, além das roupas iguais às das pretas do mercado, muitas outras iguais às da sinhazinha.” (GONÇALVES, 2006, l. 1419-1421). A personagem central da história reflete o sujeito diaspórico histórico, conforme lemos junto à Aimeé Bolaños (2010):

O sujeito diaspórico transforma-se na viagem transcultural, transformador também dos espaços em que transita, efetiva formulação de dupla mão. E, certamente, as narrativas que produz, com papel relevante para as escrituras autobiográficas e autorreflexivas, são diferentes na medida que cada diáspora é historicamente diferenciada e subjetiva. A identidade diaspórica imaginada, longe de ser única ou preestabelecida, construiu-se nas histórias do cotidiano que contamos individual e coletivamente. (BOLAÑOS, 2010, p. 170-171)

A diáspora da protagonista reflete sua subjetividade complexa. Os elementos que a compõem permitem ao leitor inferir infinitos silenciamentos subjetivos ocorridos pela história oficial da diáspora africana. Kehinde é escravizada, violentada, oprimida sob aspectos sociais diversos: a mãe e o irmão são assassinados diante de seus olhos de criança – ela e a irmã sofrem abuso sexual na cena bárbara; a avó e a irmã-gêmea – únicas referências familiares em meio ao caos do navio negreiro – não resistem às condições de vida e morrem; chega ao Brasil; é estuprada em sua primeira relação sexual e engravida; é impedida de viver a maternidade de modo pleno; consegue comprar sua alforria e a de seu filho – que vem a falecer em um acidente caseiro – a esta altura já havia sofrido um aborto e dado a luz ao Luiz, terceiro filho – fruto de seu relacionamento com o Alberto, um homem branco. Estes são apenas alguns dos fatos ocorridos na primeira parte da história desenvolvida.

O movimentar físico-geográfico e identitário da personagem principal pode representar a necessidade de romper fronteiras e conquistar novos horizontes. Ao lermos a história, em

muitos momentos imaginamos que a conquista adquirida foi surpreendente e que, por isso, a protagonista se estabelecerá, não buscará novas realizações. Somos surpreendidos até o final da narrativa. Depois de tantos êxitos e lutas, ela poderia ter ficado em solo africano, mas sua constituição é dada em movimentar-se. O anseio por ver novamente seu filho Luiz – que fora vendido pelo próprio pai como escravo – faz com que continue sua trajetória de busca, de enfrentamento(s).

A personagem é caracterizada com defeitos e qualidades, contadora de sua própria história – fato que reforça o posicionamento social e os traços particulares da protagonista que tem voz e fala por si mesma. Segue resistindo e transitando entre diferentes contextos. Do Brasil, anos depois, retorna à África – desta vez como liberta e bem-sucedida financeiramente e, por fim, mais uma vez, volta ao Brasil em busca de seu filho perdido. Este movimento geográfico e psicológico de Kehinde – Luísa relaciona-se ao movimento apresentado na letra da canção *Um corpo no mundo*, de Luedji Luna (2017):

Atravessei o mar
Um sol da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração
Um adeus

Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte
(...)
(LUNA, 2017, l. 1 -12)

Tal como a protagonista do romance, o eu-lírico do texto citado retrata dor e movimento – geográfico/emocional –, estabelecendo conexão verossímil com a solidão vivenciada por mulheres negras na sociedade brasileira.

Observamos que a serendipidade é presença constante na narrativa de Ana Maria Gonçalves (2006) e em letras de canções compostas por Luedji Luna (2017 e 2020). As obras produzidas pelas artistas representam resultado desta ocorrência na própria vida e no desenvolvimento da trajetória pessoal e profissional de cada uma – apesar de aqui, estudarmos suas obras produzidas e não suas biografias, compreendemos a importância de dialogarmos com o contexto de criação de nosso objeto de pesquisa. É necessário, portanto, relacionarmos a criação artística de duas mulheres negras que tratam sobre resistência negra feminina às suas respectivas composições.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras (em estudo) representam literaturas de resistência ao tratar/retomar/sugerir mimeticamente aspectos vividos pelos povos africanos escravizados que permaneceram silenciados na memória da História Oficial do movimento diaspórico africano. Os trabalhos literários realizados ratificam a necessidade de se escrever sobre o passado, ainda que a estética seja incapaz de retratar a integridade das dores individuais e coletivas vividas, uma vez que:

A representação envolve uma relação ambígua entre ausência e presença. Ela é a presentificação de um ausente, que é dá a ver uma imagem mental ou visual e, por sua vez, suporta uma imagem discursiva. Ela, pois, enuncia um outro distante no espaço e no tempo, estabelecendo uma relação de correspondência entre ser ausente e ser

presente que se distancia do mimetismo puro e simples. Ou seja, as representações do mundo social não são o reflexo do real, nem a ele se opõem de forma antitética, numa contraposição comum entre imaginário e realidade concreta. Ocorre, no ato de tornar presente, a construção de um sentido ou de uma cadeia de significações que permite a identificação. Representar, portanto, tem o caráter de anunciar, “pôr-se no lugar de”, estabelecendo uma semelhança que permita a identificação e reconhecimento do representante com o representado. Por outro lado, as representações do mundo social não se medem por critérios de veracidade ou autenticidade, e sim pela capacidade de mobilização que proporcionam ou pela credibilidade que oferecem. (TEIXEIRA, 2009, p. 84-85)

Ao representarmos – ainda que de modo incompleto – as torturas, mortes, silêncios e apagamentos históricos – mantemos a memória viva e capaz de dialogar com o presente de modo a ouvir àqueles e àquelas que foram impedidos de serem escutados. O romance e as letras das canções estudadas escrevem questões que devem ser trabalhadas e pesquisadas em diversas áreas do conhecimento.

O futuro, para que seja liberto e novo, precisa lembrar, fazer memória do vivido e do não vivido – historicamente impossibilitado. Resistir é não esquecer. Neste sentido, os testemunhos das vozes líricas, presentes nas obras estudadas, são tidos como interlocução mimética entre memória e esquecimento históricos dos povos africanos escravizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BERND, Zilá. Em busca dos rastros perdidos da memória ancestral: um estudo de Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n.40, jul./dez. 2012, p. 29-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/Xqvk9XKyGR8dwNHPM8M5rHr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 31 jan. 2022

BOLÃNOS, Aimeé G. Diáspora. In: BERND, Zilá. (org.) **Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos**. Porto Alegre: Literalis, 2010.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. **Itinerários**, Araraquara, n. 10, p. 11-27, 1996.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/17>> Acesso em 28 set. 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Gragoatá**, Niterói, n. 24, p. 203-219, 2008.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONZÁLEZ, L. Por un feminismo afro-latinoamericano. **Ediciones de las Mujeres**, Santiago de Chile, n. 9, p. 133-140, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Zahar, 2020. eBook Kindle.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LIMA, Christini R. A emergência da voz feminina, negra e escravizada em *Um defeito de cor*. *Rev. Nau Literária*. V. 16, n.2, p. 97-122, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/download/105873/57766>>. Acesso em 03 mar. 2021.

LORDE, Audre. “Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 239-249.

LUNA, Luedji. **Um corpo no mundo**. Gravadora YB Music, 27/10/2017.

LUNA, Luedji. **Bom mesmo é estar debaixo d’água**. Gravadora Independente, 14/10/2020.

MBEMBE, Achille. “Necropolítica” (Trad. Renata Santini) **Arte & Ensaiosn** - revista do ppgav/eba/ufrrj, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais). E-book Kindle.

OLIVEIRA, Joana. “**Queria ser a Luedji dos meus pais, do projeto político, mas a Luedji mesmo é cantora e compositora**”. Entrevista ao El País. 12 mai. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/03/cultura/1556887397_823639.html. Acesso em 07 jan. 2022.

PEREIRA, Danielle Cristina M. Literatura, lugar de memória. **Rev. Soletras**, n. 28, p. 344-355, 2014.2. Link: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/16314>. Acesso em 02 mar. 2021.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SANTOS, Daiana Nascimento. História e Memória no romance *Um defeito de cor*. **Izquierdas**, Chile, núm. 31, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3601/360149583007>> Acesso em 03 mar. 2021.

TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges. 2009. Entre o ser e o estar: o feminino no discurso literário. **Guairacá**, Guarapuava – Paraná, v.25, n 1, p. 81-102. 2009. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/guaiaraca/article/view/1125>> Acesso em 09 fev. 2021.

VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. *Rev. Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0101, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0101>> Acesso em 03 mar. 2021.

UM DIÁLOGO ENTRE AS ESCRIVIVÊNCIAS EVARISTIANAS E OUTRAS ARTES

Erika Cristina Alves Carvalho
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade
Federal de Mato Grosso
E-mail: carvalhoproferika@gmail.com

Elyane Jayrla Castro da Costa
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade
Federal de Mato Grosso
E-mail: jayrla.elyane@gmail.com.

Resumo: “Proteja Os Seus Sonhos” é um projeto colaborativo entre a plataforma AUR, os produtores Theo Zagrae, Som Livre e o laboratório musical MangoLab, com a participação da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo que convergem em uma única direção, que é a humanização do sujeito negro. Conceição Evaristo traz em suas produções textos que objetivam claramente recuperar a memória da população afro-brasileira e toda sua riqueza. No Brasil, o entrelaçamento entre música e literatura tem forte sustentação, permitindo o surgimento de novos gêneros que nascem da fusão de mídias e linguagens. A literatura, nessas experiências artísticas, não se perde, mas ganha movimento, som, expressão, cor e gesto, mistura mídias e linguagens originando um novo gênero. Assim, aborda de forma conjunta as consequências do patriarcado unidos a outros fatores, dentre eles o racismo, o sexismo, e a opressão de classe. Visando a celebração da cultura negra, o projeto multiplataforma consiste em um álbum interpretado por artistas negros e um curta-metragem dividido em três partes que compartilham o objetivo principal de defender a liberdade e a diversidade de toda e qualquer forma de expressão. Como referencial teórico, Rajewsky (2012), Cluver (2007), Garramuño (2014), Mbembe (2014).

Palavras-chave: Música. Literatura. Conceição Evaristo.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a relação entre literatura e música, discorrendo sobre a combinação ampliada dessas artes no projeto "Proteja Os Seus Sonhos". A “intermedialidade” origina-se da intersecção entre as mídias, enfatizando as diferentes formas e funções assumidas pela comunicação. “Proteja Os Seus Sonhos”, projeto artístico comandado por um núcleo criativo, que unifica e expressa a diversidade jovem preta brasileira, com realização do grupo de comunicação AUR, e da gravadora Som Livre.

Nesse trabalho que é resultado do cruzamento da palavra escrita e falada, poética, música, cores, performance, e materiais diversos, temos não somente um rompimento de barreira, mas também o enaltecimento da especificidade de cada arte, o que abre diálogo entre as artes e seus suportes midiáticos. Nesse hibridismo resultante dessas relações dinâmicas se constroem diálogos que vêm sendo firmados entre outros meios de manifestação de arte e o campo literário.

Em relação à literatura, no que diz respeito a certos aspectos, essa discussão não pode ser vista como uma inovação. A proximidade entre a literatura e a música não é de hoje. É sabido que, desde o princípio dos primeiros escritos de composição verbal, a expressão rítmica sempre colaborou com a seleção de palavras que se combinam ou pelo uso de instrumentos musicais no ato de declamação dos textos.

No entanto, é possível observar que, em razão da difusão das tecnologias digitais, as possíveis oportunidades de diálogos entre as linguagens artísticas se ampliaram. Nesse sentido, o conceito de “intermedialidade” é de grande importância para a discussão aqui proposta, pois, essa discute as novas tendências em que se fundem a palavra poética escrita, musicalizada ou performada. Claus Clüver (2007) afirma no texto INTERMIDIALIDADE que “intermedialidade” é um termo relativamente novo na academia para significar “um fenômeno encontrado em todas as culturas e épocas”. Segundo ele, o termo “significa várias interrogações e interações entre as mídias” (CLÜVER, 2007, p. 9). Essa afirmação nos leva a concluir que o estudo da “mediação” trata a arte e seus elementos como mídia, pois sabemos que comparar a literatura com outras categorias de arte não é uma prática recente, pois nos remete à era clássica.

Para CLÜVER, “mídia” como “meio de comunicação” é de grande importância no “processo dinâmico e interativo de geração e recepção de símbolos por humanos como transmissores e receptores” (CLÜVER, 2007, p. 9). Portanto, nossa relação com a mídia “música”, por exemplo, por meio de nossa relação com obras musicais, produtos ou uma configuração dessa mídia.

Diante do exposto, acredita-se que ao tratarmos o cruzamento entre a literatura e a música nos padrões da “intermedialidade” encontra-se complementação nos estudos propostos por CLÜVER, que faz uma análise particular da mídia verbal:

Literatura é indicada como uma classe com muitos gêneros, que se encontra ao lado de outros muitos gêneros não-literários, tendo a comunicação de um texto verbal pela voz ou por escrito e sua enunciação acontecendo igual à performance musical: é uma versão (e interpretação) do texto. Musicado, o texto torna-se parte de outra mídia, mas falado, é recebido como texto verbal, a voz sendo a transmissora, o meio físico, mas não uma mídia separada (CLÜVER, 2007, p.12-13).

No texto *A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade*, Rajewski nos leva a refletir sobre a definição de “intermedialidade”.

Ao questionar se existem fronteiras tangíveis entre mídias individuais, o autor dá particular atenção às particularidades que existem na prática artística e especula sobre como as mídias são individualizadas e como funcionam as práticas transmidiáticas específicas.

Como um conceito amplo, a intermedialidade funciona como um termo que detalha as metodologias e os fenômenos que surgem entre as mídias, resultando no cruzamento de fronteiras entre essas mídias.

Ao propor o estudo sobre intermedialidade, Irina Rajewsky (2012) nos apresenta três grupos de fenômenos para exploração do termo: a combinação de mídias, a transposição midiática, e a referência intermediática.

O primeiro grupo refere-se à transposição midiática. O cinema como parte dessa, por exemplo, conta com suportes de imagem, som, palavras escritas, arquivos digitais e outros, que formam o todo; o segundo grupo engloba a combinação de mídias, que podemos tomar como exemplo, a manuscritos com iluminuras, as instalações computadorizadas. E por fim, o terceiro grupo, que vem com intuito de tratar sobre as referências, que podem acontecer de um texto literário em um filme, de um filme à uma pintura ou de uma pintura a uma fotografia, e também a musicalização da literatura.

Nessa perspectiva, a transposição midiática se concentra mais especificamente nas adaptações musicais de textos literários, uma vez que sua base material é a sonoridade. Citado por RAJEWSKY (2012, p.59), WOLF (2005) diz que a transposição midiática visa alcançar uma *intermedialidade extracomposicional*, que não afete o significado ou a aparência de uma determinada obra ou performance.

2 ANÁLISE DO ÁLBUM POSS

No Brasil, o entrelaçamento entre música e literatura tem forte sustentação, permitindo o surgimento de novos gêneros que nascem da fusão de mídias e linguagens. Nesse caso, meios audiovisuais como fotografia e cinema são combinados com a apresentação de poesia, música e dança. A literatura, nessas experiências artísticas, não se perde, mas ganha movimento, som, expressão, cor e gesto, mistura mídias e linguagens originando um novo gênero.

O álbum audiovisual, por exemplo, é um produto artístico relativamente moderno que já deixou sua marca no cenário musical nacional e internacional. Referências, combinações, transposições e possíveis conexões entre mídias propiciam a criação de narrativas possíveis entre canções.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pela empresa de mídias AUR se destaca no mundo da arte contemporânea porque explora a intersecção de novas mídias e suportes, quebrando a estabilidade de estruturas fechadas e hierárquicas.

O lançamento do álbum “Proteja Os Seus Sonhos” aconteceu no dia 20 de novembro de 2020. Data essa que não foi escolhida por acaso, pois o Dia da Consciência Negra é pano de fundo perfeito para a estreia do POSS com a promessa de impactar o público e a crítica.

“Proteja Os Seu Sonhos”, é composto por nove músicas, dessas, oito são inéditas e todas interpretadas por 15 artistas negros. Reunindo nomes como Luthuly, YOÛN, Ebony, GABZ, Késia Estácio, Jonathan Ferr, Anchietyx, tem em sua composição também, um curta-metragem dividido em três parte, que é integrado por clipes que dão embalo à trilha sonora do filme. O enredo traz dois protagonistas, Sankofa e Akin, que vivem em bairros diferentes e a rivalidade é um elemento existente entre suas famílias. Assim, as duas crianças têm a chance de ressignificar o tempo à medida que começam a se encontrar em sonhos estranhos.

As músicas do álbum POSS dão tonalidade à narrativa, que se unem para formar uma peça coesa. Em uma equipe de mais de 40 profissionais, composta majoritariamente por pessoas pretas em todas as escalas dessa pirâmide, os concebedores do projeto, Pedro Bonn, fundador e diretor executivo da AUR e Theo Zagrae, produtor responsável pela parte musical do projeto, definem o POSS como um grande recorte geracional.

“*Sonhos nem sempre são românticos, mas proteja os seus sonhos como matéria prima de suas vidas*”, é dessa forma que Conceição Evaristo, uma das maiores referências da literatura afro-brasileira, faz a abertura do álbum “Proteja Os Seus Sonhos”. O clipe que acompanha a voz de Conceição Evaristo é performado por uma mulher na ânsia de dar à luz, e que está sendo auxiliada por outras três mulheres negras em um quarto cheio de cortinas brancas que foi preparado para a recepção dessa nova vida.

Ao chegar o momento do parto, a gestante tem os seus olhos fechados por uma das acompanhantes, e a cena muda-se para outro ambiente da casa, com isso é possível perceber uma passagem do tempo.

Uma criança sentada no chão do corredor de uma casa simples, e uma mulher na cozinha, à beira de uma pia lavando uma camiseta suja de sangue e marcada por um tiro, é assim que é finalizado clipe. A criança supracitada, que compartilha com sua mãe o momento de dor, ao que tudo indica, é a recém-nascida do início do clipe.

É possível perceber aqui, o profundo mergulho no universo das mulheres, negras, pobres, e que trazem ao longo dos anos, a experiência de marginalidade, marcadas pela intolerância.

Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon diz que: “os brancos se consideram superiores aos negros. Mas também há a realidade que muitos negros querem demonstrar aos brancos, custe o que custar, a riqueza de seus pensamentos, a força comparável de seus espíritos” (FANON, 1983, p.11)

Conceição Evaristo traz mulheres negras resistentes e combativas em sua escrita por meio da necessidade de apresentar outras realidades e enaltecer as possibilidades de ascensão da mulher negra. E como resultado, muitas outras personagens, como crianças, jovens, adultos

e idosos, são ficcionalizadas em seus contos, poemas e romances, revelando o quanto vivemos em uma sociedade repleta de preconceito e racismo.

Na perspectiva de uma ideologia dominante vinculada às expectativas de um grupo socialmente hegemônico, o racismo busca negar a humanização do povo negro, promovendo o apagamento da história desses sujeitos e também as suas contribuições para a história da humanidade.

Dentro desse processo sistemático de apagamento que afeta não apenas os homens, mas também as mulheres, a invisibilidade social marginaliza, e esse desprezo pelo sofrimento alheio não deixa de ser uma forma de violência. Como ser social, a busca pelo sentimento de pertencimento é própria do ser humano. Ignorar os outros é condená-lo por ser isolado e marginalizado.

Com uma escrita marcada por sua condição de pensar coletivamente, como aponta Livia Natalia em *Uma reflexão sobre os discursos menores ou a escrevivência como narrativa subalterna* (2018), trata-se de um “agenciamento coletivo ao colocar no lugar de enunciação, ela [Conceição Evaristo] articula sua voz com as vozes de um sem número de mulheres que são sistematicamente caladas, minoradas ou estereotipadas” (NATALIA, 2018, p. 38).

Nessa perspectiva, na construção do conceito *escrevivência*, Conceição Evaristo em suas obras de ficção, poesia e prosa, apresenta uma forte perspectiva feminina que mexe com as bases de uma sociedade historicamente narrada a partir de ponto de vista do colonizador. Assim, a forte marca do protagonismo feminino dentro dessas obras tem revelado realidades silenciadas ao longo dos séculos, colocando em evidência, muitas vezes, mulheres negras, pobres e marginalizadas.

Quando Conceição Evaristo escreve sobre as mulheres negras, a autora lança ao mundo um outro olhar. Esse olhar de uma mulher negra que se propõe a pensar um dos elementos da literatura afro-brasileira, a humanização de homens e mulheres negras, quebrando assim os estereótipos que marcam suas vidas e, assim, travando uma luta com os sistemas que atualmente dominam a nossa sociedade.

Assim, esse resgate identitário e a valorização cultural e histórica dessas maiorias minorizadas vem sofrendo mudanças no que diz respeito aos valores e estereótipos relacionados a esse povo e seu papel na sociedade. Com intuito de criar uma movimentação artística que represente a geração de jovens pretos brasileiros que querem se posicionar em lugares de destaque, o álbum audiovisual POSS tem definido bem o que jovens negros vivem, pensam e acreditam.

“Proteja Os Seus Sonhos” tem como objetivo dar a liberdade necessária para artistas talentosos se expressarem, abordando temáticas como amor, dinheiro, organização, erros, acertos, afetos e religiosidade.

A partir desse projeto é possível observar como a literatura contemporânea pode se relacionar com conceitos como a não especificidade da arte e intermedialidade. Assim, um escritor deve ser capaz de usar qualquer meio para criar seu trabalho. É por isso que esta discussão se concentra em álbuns visuais – um meio específico que permite composições diferentes nos mais variados suportes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Discutir as obras da literatura contemporânea sobre corpos e vozes negras nos permite compreender a subjetividade e as experiências de ambos. Isso porque essa literatura é abordada tanto por perspectivas e experiências tanto individuais quanto coletivas.

Usando música, literatura, teatro e outras formas de arte, o audiovisual é uma forma de arte híbrida. Ao combinar essas técnicas artísticas com uma estrutura própria, os produtores

conseguem criar uma arte completamente original. Além disso, esta arte combina elementos de múltiplas estéticas para criadas em uma nova estrutura.

O projeto POSS visa construir pontes artísticas para expressar e aproximar as experiências dos negros brasileiros e contar suas próprias histórias, formas de expressão e desenvolvimento de autonomia por meio desse projeto audiovisual.

O autoconhecimento é a principal premissa de um dos projetos mais relevantes da cultura negra brasileira. "Proteja Os Seus Sonhos" é um tributo à personalização de mentes, corpos e vontades do povo negro, visando fortalecimento para formar um coletivo forte e a proposição de mudança da nossa sociedade, criando pontes relevantes, que abram um diálogo genuíno através da arte e da criatividade.

Alcançar mais pessoas é um objetivo importante para as propostas feitas pela arte que caracteriza este álbum visual. Em nossa sociedade, a violência colonial destrói e/ou escraviza pessoas, aniquila a cultura, dizima recursos naturais, molda ideias e valores através de poderes hegemônicos de exclusão e opressão. Dessa forma, qualquer ação ou obra de arte que seja capaz de, pelo menos, promover a reparação da história, chegando ao seu destino, que é a mudança de atitude e a promoção de uma sociedade mais justa, será bem-vinda.

A arte é necessária, pois nos permite desconstruir as possíveis verdades, especialmente no caso desse álbum visual, em relação ao negro e sua representação identitária e cultural. O racismo é o principal componente das ações comportamentais desviadas e dos valores sociais invertidos. Contudo, isso nem sempre se torna evidente para muitos, mesmo com as crueldades diárias sofridas pelas pessoas negras no Brasil, em especial, pelas as mulheres negras.

Essas mulheres vivenciam a dor, a ausência; conhecem os perigos constantes de ser mulher negra e sofrer a violência; sentir mais com a perda de filhos e companheiros; percepções de identidade e condições de visualização. Tais situações conflitantes causam incontáveis danos.

Como alento em meio a tudo isso, a proposta do projeto multiplataforma POSS vai muito além do que o racismo impõe. A superação de todos os pesos culturais do racismo, do sofrimento e da solidão, a começar pela capacidade de cada indivíduo; uma liberdade necessária que possibilite o desejo pela vida, pela alegria de existir; um amor que transborde o corpo negro, e dele saia para ganhar outros corpos que precisam entender que a transformação é necessária e virá, mesmo que muitos não queiram acordar do "seu sono injusto", como nos diz Conceição Evaristo.

É pela experiência dessa liberdade – consciente e política – que o corpo feminino negro demonstra sua afetividade. Que todas as formas de ódio sejam transgredidas em nossa vida coletiva compartilhada e nos transforme em pessoas melhores que saibam ler no sentido mais amplo e sejam amparadas pela transcendência que os textos intermediáticos nos ensinam, a linguagem universal do amor.

Como um dos elementos formadores de nossa cultura e história, o racismo se sustenta dentro de um poder que controla, estabelece e mantém valores. Um poder que abarca pessoas socialmente privilegiadas, especialmente as de pele mais clara, e ao mesmo tempo em que as adapta aos padrões econômicos, normas e comportamentos conforme necessário for esse poder; uma população de classe - composta principalmente por homens e mulheres negros.

Destacar ativamente o protagonismo negro através da arte traz a humanidade de volta aos corpos rejeitados e vistos como escória. As mudanças na estrutura da imagem da mulher negra, a escolha de pontos de contraste, diferenças de perspectiva e gestos críticos se confirmam no discurso do filósofo Jacques Derrida (2014) que o ser humano precisa transcender, ou seja, transcender tudo.

Michel Foucault dialoga com Derrida, dizendo que “atravessar a fronteira é um gesto relativo ao limite; está ali, naquela linha tênue, a luz por onde passa, mas talvez seja toda uma trajetória, sua origem é óbvia” (FOUCAULT, 2006, p.32).

Para Foucault, a transgressão - o ato de ser e tornar-se uma limitação - ao mesmo tempo sacode o que antes se baseava em pilares históricos e culturais (por exemplo, o que é o racismo culturalmente), por outro lado, propõe um movimento, abrindo caminhos em que podemos repensar a forma como percebemos a vida e a nossa existência.

Portanto, é necessário que a sociedade discuta temas iminentes e necessários, como a falta de amor, que gera diferenças, raiva, medo e aversão. Notavelmente, quando se trata de um tema benquisto pelas mulheres negras — a capacidade de construir o amor próprio e o amor ao próximo — cria-se uma nova imaginação que estabelece valores iguais para toda a vida; uma força, aos poucos, e mais importante, o respeito às diferenças que tornam cada pessoa única em suas particularidades pode produzir uma sociedade justa.

Essa arte contemporânea, carregada de símbolos e transfronteiriça em muitos sentidos, é tão diversa em sua estrutura, suporte e linguagem que nem sempre é possível definir fronteiras entre a arte – aspecto que pode ser entendido não como um problema a ser resolvido, mas sim como proposta estética objetiva, a composição da arte contemporânea.

Garramuño (2014) discute a inespecificidade dessa arte e suas condições de pertencimento e dialoga com um universo que atravessa e troca. Esses movimentos de arte contemporânea são um reflexo direto de recepções artísticas compostas por pessoas introduzidas em mundos virtuais de múltiplas mensagens simultâneas.

A maioria dessas pessoas usa e consegue entender diferentes suportes e diferentes idiomas em uma fração de segundo. Essa arte pode, assim, ser acessível a quem a vivencia, pois a forma como a sociedade produz e recebe a arte reflete no ser humano, e os elementos que compõem essa arte são corporificados pelas forças da ação, desejo e intenção nela investidos.

Em flerte com a vida cotidiana, a arte contemporânea cria uma relação profunda entre realidade e ficção. Ao fundi-los, torna-se possível compreender o contexto, o discurso e as coisas ao nosso redor com olhos críticos, reflexão e pensamento autônomo.

Realidades não vistas como a única verdade, mas em seus estados plurais, em sua subjetividade e relatividade expressas em camadas e inseridas em arte com o poder das matérias-primas.

Nessa perspectiva, a arte hoje quer seguir o espírito do momento e promover experiências valiosas, capazes de comunicar outros discursos e tensionar o que já foi visto como verdade absoluta há algum tempo, ao invés de abrir mão do conhecimento que chegou até aqui. Um exemplo dessa arte contemporânea, que combina poesia, música, performance, cinema e técnicas de edição de vídeo é o álbum visual “Proteja Os Seus Sonhos”.

É possível observar que a proposta em diálogo com a *intermedialidade* visa discutir as transições entre literatura, música, dança, pintura, fotografia, cinema, arquitetura, escultura e outras artes, para destacar a relevância de seu apoio, e como na condição de equivalência como toda obra literária idiomas em instalação, não há separação com base no valor da classificação. Ou seja, a partir do texto literário “Proteja” de Conceição Evaristo no projeto audiovisual “Proteja Os Seus Sonhos”, pode-se perceber a comunicação entre elementos visuais e sons (vozes, melodia). A partir dessas considerações, vale destacar a relevância do conceito de intermedialidade e suas contribuições para os estudos literários e musicais.

CLÜVER (2007, p.7) afirma que música e poesia têm uma afinidade entre si que é mediada por sua relação com outras formas artísticas. Música e poesia são consideradas duas mídias diferentes, mas não são completamente separadas quando consideradas intermídias.

A arte em sua composição inclui música, literatura e poesia. Ao comparar ou contrastar essas formas de arte, podemos observar suas funções, mensagens, alusões, formas e até como elas afetam umas às outras.

Essa discussão enfatiza a intersecção da arte, ou seja, a mistura de mídias, permitindo que o diálogo entre música e literatura ocorra em um só plano, permitindo que a

intermedialidade abra espaço para possibilidades ilimitadas de pesquisa, ampliando visões anteriores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O álbum audiovisual “Proteja Os Seus Sonhos” (2020), se inscreve dentre as relevantes obras artísticas contemporâneas. Ao se colocar como espaço de reflexão, mostra-se como uma obra artística que também é, ao mesmo tempo, crítica e política: transforma-se em espaço de reflexão contra as consequências do racismo, propõe a valorização da pessoa negra e de seu legado cultural; enfatiza a alegria de poder ser quem se é; desvela o amor como força e como forma de combate e de resistência.

Nessa obra audiovisual, a palavra poética – que muitas vezes é destinada ao cárcere das folhas do livro –, por meio da intermedialidade, agora se vê mais livre: expande-se e toma a forma da performance dos corpos, em gestos e vozes de artistas negros; está na força das imagens do mar, da religiosidade, da ancestralidade; está no tema do amor, como força propulsora da humanidade.

Na faixa de abertura, não é só Conceição Evaristo quem recita: por meio de sua voz, ouvem-se vozes que comungam existências e saberes múltiplos, evocando o protagonismo de vivências que afirmam histórias de lutas, resistências e vidas silenciadas e esquecidas.

A presença da literatura no álbum audiovisual “Proteja Os Seus Sonhos” – fora de suas estruturas fixas e de suas especificidades rígidas – sem dúvida, amplia a poesia a partir dos diálogos propostos com a música, o cinema, a performance e outras.

A literatura sai de si, tanto porque se retira do lugar canônico em que esteve muitas vezes nas tradições literárias e pode andar ao lado de outras artes, em condição de igualdade; como também porque, ao não se restringir à palavra escrita ou ao suporte do papel, cria asas, voa e consegue chegar aos que dela necessitam, tendo em conta que o álbum audiovisual – lançado em 2020 –, até o momento, já alcançou mais de 9,2 milhões de visualizações no canal AUR, na plataforma digital Youtube.

REFERÊNCIAS

CLÜVER, Claus. Intermedialidade. **Revista de estudos de literatura**. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, v.1, n.2, 2007, p.8 – 23.

FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª edição, 2006.

GARRAMUÑO, Florencia. **Práticas da impertinência**. Frutos estranhos. Rio de Janeiro: Rocco, 2014, p. 5-15.

GARRAMUÑO, Florencia. **A literatura fora de si**. Frutos estranhos. Rio de Janeiro: Rocco, 2014, p. 16-24.

RAJEWSKI, Irina. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). **Intermedialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. 2. Belo Horizonte: Rona/FALE-UFMG, 2012. p. 51-73.

MEMÓRIA EM ÁGUA DE BARRELA: UM BAÚ DE HISTÓRIAS SILENCIADAS

Luciana dos Santos Silva

Mestranda em Estudos Literários pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: lss.luciana@gmail.com

Resumo: O presente trabalho propõe discutir a relevância da produção literária de Eliana Alves Cruz, mulher negra, brasileira, jornalista e escritora que escreveu o romance *Água de barrela*, classificado em primeiro lugar no I Prêmio Oliveira Silveira, concurso promovido pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em 2015, que o publicou no ano seguinte: objeto deste estudo. Na contramão de uma literatura de exclusão, a escritora evidencia o relato de experiências de mulheres de várias gerações da sua família que viveram em condições de escravização, humilhação, trabalho forçado e violências diversas. Durante entrevista pelo *youtube* concedida a *Ciência & Letras*, Eliana revelou que foi um livro construído através da observação de toda uma vida e que demorou cerca de cinco anos para conseguir reunir todos os elementos necessários à escrita do livro e que há muitas histórias de famílias que não foram contadas, baús fechados por preconceito ou pelo receio em compartilhar memórias muito dolorosas. Assim, neste trabalho, mais especificamente, o estudo se concentrará na importância do resgate da memória em *Água de barrela* que permite recontar uma história até então vista apenas pela ótica do homem branco. Durante a pesquisa, como aporte teórico foram utilizados os estudos de Michael Pollak, Walter D. Mignolo, Silvio Luiz de Almeida e Miriam Alves.

Palavras-chave: Autoria Feminina. Resgate da Memória. Histórias Silenciadas.

1 INTRODUÇÃO

Eliana Alves Cruz, mulher negra, brasileira, jornalista é a autora do romance *Água de barrela* (2016), obra que rompeu com dois preceitos de exclusão até hoje identificados no cenário literário contemporâneo. Primeiro, através da sua própria representatividade como autoria feminina negra e por conseguinte, a partir de seu livro que evidencia a história de seus antepassados com destaque as várias gerações de mulheres que foram escravizadas, humilhadas, agredidas e sujeitadas a inúmeras formas de violências e que tudo suportaram para garantir a sobrevivência e um futuro menos sofrido aos descendentes.

Classificado em primeiro lugar no Prêmio Oliveira Silveira, concurso promovido pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em 2015, o livro *Água de barrela* foi publicado no ano seguinte pela organizadora do concurso. Em 2018, obteve uma 2ª edição publicada pela Malê Editora com capa de Bruno Pimentel Francisco que antecipa com a ilustração da lavagem de roupas simbolizada do que se trata a temática do livro, edição utilizada neste estudo.

O romance inicia com a comemoração de aniversário de um século da personagem central Damiana, que diante da família reunida, todos trajados de branco, reflete a sua trajetória de vida ao recordar os tempos de lavadeira e o processo artesanal utilizado para branquear as roupas com a utilização da barrela usada como alvejante: “[...] – aquela água com cinzas de madeira que se colocava na rouparia para branqueá-la. Agora tudo é na máquina, batido com sabão em pó e ponto final[...]” (CRUZ, 2018, p.27).

Nesta passagem o centenário da promulgação da Lei Áurea é um evento correlacionado ao mesmo tempo de vida da personagem: “Era o dia 27 de setembro de 1988. Cem anos antes, nascia Damiana, na cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano. Quatro meses e quatorze dias após a promulgação da Lei Áurea.” (CRUZ, 2018, p.28). Fato que indica ao leitor estar diante de uma obra cujo contexto histórico é parte inerente a narrativa.

A relevância desta obra, produzida por Eliana Alves Cruz, encontra-se no trabalho minucioso de pesquisa executado pela escritora que não só trouxe à cena uma nova perspectiva de parte da história do Brasil baseada nas histórias orais coletadas, como também procurou legitimá-las ao confrontar com registros históricos oficiais. A autora subverteu uma imagem preestabelecida por grupos dominantes, ecos que produziram uma exclusiva versão dos acontecimentos da história do país e formaram discursos convencionados.

Neste processo, Eliana Alves Cruz reescreveu o passado através das memórias familiares que mesmo encobertas pelo tempo precisavam de redefinição, conforme as disparidades identificadas pelo pesquisador e sociólogo Michael Pollak:

“[...] uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.” (POLLAK, 1989, p.8).

Suponho que quando Eliana Alves Cruz decidiu dar voz aos personagens que são constantemente apagados, silenciados e desautorizados no discurso da história brasileira, assim o fez, por perceber a necessidade de recontar uma história até então estabelecida pela ótica daqueles que estiveram na posição de opressor, colonizador, detentor do poder capital. Neste viés, Pollak sinaliza o caráter político e ideológico destes discursos oficiais que foram impostos:

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (POLLAK, 1989, p.5).

Na ressignificação de diversos episódios que constituíram a história do país baseando-se no relato de memórias do povo negro oprimido, *Água de barreira* suscita diálogos críticos por diferentes perspectivas, sobretudo, através das inter-relações com textos que orientam e conceitualizam a memória e a validação da história oral.

Nesta vertente, o objetivo geral deste estudo é evidenciar o protagonismo da autoria feminina negra e sua colaboração na construção de uma memória social mais autêntica e condizente com a vivência e relatos orais dos sujeitos envolvidos, neste caso, o povo negro por muitos anos subalternizado.

E, mais restritamente, estabelecem-se como objetivos específicos estudar a significativa contribuição da escritora Eliana Alves Cruz, pois apesar da existência de algumas pesquisas sobre a sua produção literária, ainda há poucos estudos que problematizem os possíveis impactos causados nas generalizações da memória, inclusive nacional: “Agora, é óbvio que a coleta de representações por meio da história oral, que é também história de vida, tornou-se claramente um instrumento privilegiado para abrir novos campos de pesquisa. (POLLAK, 1992, p.207).

Sendo assim, visa-se desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, trabalhando com a análise e interpretação do texto em prosa em questão por fins bibliográficos, em uma pesquisa que se mostra tanto exploratória, como descritiva.

2 AUTORIA FEMININA NEGRA

Durante entrevista concedida no ano de 2017 ao apresentador Renato Farias no canal Saúde do *youtube*, programa *Ciência & Letras*, a escritora Eliana Alves Cruz revelou que o romance *Água de barreira* foi construído através da observação de toda uma vida e que demorou cerca de seis anos para conseguir reunir todos os elementos necessários à escrita do livro e que existem muitas histórias de famílias que ainda não foram contadas, baús fechados por preconceito ou pelo receio em compartilhar memórias muito dolorosas.

Determinação e resiliência poderiam descrever apenas a trajetória das diversas mulheres negras de diferentes gerações representadas no romance *Água de barreira* cuja trajetória histórica se inicia em meados do século XIX: “Quando Akin e Ewà Oluwa se aproximaram da costa brasileira, em 1850, viram apenas uma linha ao longe. Passaram cerca de 50 dias no mar, com veleiro “Boa Ventura” fazendo outras rotas para se esconder da vigilância que cercava os navios de tráfico ilegal para a Bahia.” (CRUZ, 2018, p.39).

No entanto, esta percepção dos leitores sobre a saga das personagens não seria possível sem a mesma resiliência da autora Eliana Alves Cruz que buscou desmistificar as categorias sociais produzidas sob fatores que geram desigualdades, como por exemplo, diferenças de gênero e raça. Em síntese, Eliana propôs escrever sobre iguais, sobre sua história familiar e, desta forma, sobre si mesma. Quanto a este aspecto, a escritora, poeta e ativista Miriam Alves posiciona-se:

Ao pensar na participação das mulheres negras na literatura afrobrasileira, é necessário refletir sobre o passado colonial, as condições de super exploração e a violência vivenciada por mais de três séculos e que perduram na contemporaneidade através da desigualdade de oportunidades, e a discriminação racial velada ou ostensiva, revelando a forte dimensão racial que permeia a sociedade brasileira em todos os níveis. (ALVES, 2010, p.60).

Para Miriam Alves é impossível falar de literatura afrobrasileira sem a reflexão do passado colonial do país e os impactos causados pela violência ocorrida durante vários séculos e que até hoje dita os esquemas de valoração que influenciam diferentes categorias sociais. Esclarece que a dinâmica estabelecida pelo feminismo tradicional até os anos 70 ainda não abarcava o contexto de vivência de grupos como de mulheres negras e lésbicas, por exemplo, com o predomínio de estigmas correlacionados a cor de pele e trajetória histórica delas que dentre os traços de inferioridade estaria uma suposta essência escrava:

Esta imagem de mulher inferiorizada, muitas vezes pré-determina e condiciona a posição a ser ocupada pelas afrodescendentes, não só nas relações sociais, mas inclusive no mundo das representações artísticas em geral e particularmente na literatura (ALVES, 2010, p. 63).

A partir das questões colocadas por Miriam Alves, percebe-se, que neste sentido, Eliana Alves Cruz cumpre o seu papel transgressor relegando fazer parte de dois grupos historicamente subordinados, a condição de mulher e de mulher-negra na literatura, rompendo assim, vários obstáculos no exercício do trabalho intelectual e desempenhando o ativismo com sua escrita de mulher negra e brasileira.

3 RESGATE DA MEMÓRIA NA OBRA

Sobre o resgate da memória e a força das mulheres que compõem a narrativa, ainda em entrevista para *Ciência & Letras*, a autora revelou não ter sido intencional enfatizar a trajetória destas, desejava apenas que prevalecesse a subjetividade das pessoas que fizeram parte da referida história, tendo em vista que nas questões sobre negritude muitas vezes os indivíduos são tratados apenas como números estatísticos na sociedade, por esta razão a importância de se fazer conhecer a visão crítica daquelas mulheres que encontraram mecanismos para superarem a opressão, uma vitória conquistada com união e admiração entre elas, experiência que fortaleceu a sua origem e restaurou elos quebrados. Nesta conjuntura os fatos coletados com a tia Anolina, a Nunu, foram cruciais para Eliana selecionar os episódios relevantes para a construção da prosa familiar:

“[...] E assim começaram nossas conversas. Eu anotava tudo o que podia e partia para pesquisar. Todas as informações conferiam com registros históricos, com a descrição dos locais, com informações de residentes e amigos que são competentes pesquisadores.” (CRUZ, 2018, p.308-309).

Nesta tarefa, a escritora utilizou algumas estratégias para os diálogos travados com a tia Nunu que com idade avançada e diagnóstico de esquizofrenia paranoide se mantinha presa à vivência de outros tempos o que fez com que Eliana se reportasse durante as conversas aqueles períodos como também estivesse presente neles.

Desta forma a coleta da história oral proporcionou a autora a possibilidade de retomar no romance as tantas narrativas dos atos desumanos praticados pelos senhores de engenho aos escravos que foram silenciados durante séculos, desnudando inclusive o simbolismo da assinatura da Lei Áurea. A narrativa exhibe uma intenção de apagamento do passado do povo negro e o extermínio das suas tradições e todos os direitos negados aos libertos após a abolição da escravatura. Segundo Walter Mignolo, o povo africano tornou-se parte imanente do escravismo após 1500 “[...], Mas ao que estou me referindo aqui é a como esse imaginário foi ressemantizado no século XVI com o comércio massivo de escravos no mundo atlântico. Nesse momento, os africanos e o escravismo eram uno e o mesmo. [...]” (MIGNOLO, 2017, p.23).

As atrocidades que homens e mulheres negras sofreram na condição de escravizados propõe despertar no leitor uma reflexão crítica sobre as contínuas lutas enfrentadas pelos homens e mulheres negras ao longo dos séculos. A revisitação deste passado só foi possível mais efetivamente com a ajuda da tia Nunu que através da oralidade possibilitou o surgimento de um discurso até então aprisionado nas lembranças dolorosas do medo e opressão, o que demonstra que a história de vida pode colaborar para dar voz a outros sujeitos com memórias ocultas no tempo.

4 CONCLUSÃO

Impossível ser afrodescendente e não sentir identificação com o romance histórico *Água de barreira*. A minha experiência como leitora e pesquisadora tornou-se muito emocional quando percebi que as histórias que ouvi durante a infância e adolescência contadas pela minha avó materna se revelaram comuns a muitas famílias brasileiras, a chamada “memória herdada” apontada nos estudos de Pollak. E, mesmo vivendo novos tempos distantes da experiência de cativeiro dos nossos antepassados, permanecemos, no entanto, com alguns grilhões ainda infiltrados na sociedade contemporânea. Para tanto, Eliana sugere o enfrentamento de outras adversidades:

"A história continuou e está prosseguindo através de todos nós, pessoas comuns, mas que têm em suas mãos os pedaços miúdos da vida. Eu, meus irmãos Paulo Vicente, Adriana — que, acredito eu firmemente, não por acaso hoje é juíza federal — e Bárbara, meus primos Pedro Henrique e Andréia, meus filhos e os filhos deles... O que aconteceu depois e o que está acontecendo agora? Seriam necessários outros livros, pois essas são outras águas, outras “barreiras” (CRUZ, 2018, p. 305).

Mesmo vivenciando um futuro mais digno à custa dos esforços das gerações anteriores muitos fatores revelam que a sociedade moderna ainda necessita de transformações. Pensar, por exemplo, no racismo como parte da estrutura do nosso país é algo estereotipado e, portanto, a luta pela igualdade racial deve ser constante. Para o advogado e filósofo Silvio Luiz de Almeida, “[...] entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo” (ALMEIDA, 2019, p.24)

Desta forma os debates sustentados por este trabalho são oportunos para discussões no âmbito social, cultural e político. A história proporciona ao leitor a chance de pensar em novos

espaços que podem ser ocupados por homens e mulheres negros. Além disso, a narrativa conclama o protagonismo feminino negro na literatura através do relevante trabalho de pesquisa e escrita de Eliana Alves Cruz que nos oportuniza repensar em possíveis reconfigurações sociais fundamentadas nos diferentes pontos de vista dos vários atores que participaram de uma mesma história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. 264 p. Parte de: *Feminismos Plurais* (12 livros).

ALVES, M. **BrasilAfro Autorrevelado: Literatura Brasileira Contemporânea**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. 128 p. (Coleção Repensando África, Volume 7).

CANAL SAÚDE. **Ciência & Letras - Água de Barrela**. Emerson Valentim. ed. Rio de Janeiro: www.fiocruz.br/editora, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ea4TLdU_7t4. Acesso em: 23 Out. 2022. 26'46".

CRUZ, E. A. **Água de barrela**. 3ª. ed. [S.l.]: Malê, 2018. Acesso em: 20 Out. 2022. Revisão: Léia Coelho.

ELIANA ALVES CRUZ. **literafro - O portal da literatura Afro-Brasileira**. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/1159-eliana-alves-cruz>. Acesso em: 23 Out. 2022.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia**, Foz do Iguaçu, 1, 2017. pp.12-32. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 23 Out. 2022.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**, Rio de Janeiro, 2, n. 3, 1989. 03-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 23 Out. 2022. Traduzido por: Dora Rocha Flaksman.

_____. Estudos Históricos. *In: Memória e identidade social*. 10ª. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], v. 5, 1992. pp. 200-212. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso em: 23 Out. 2022.

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA EM QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Elyane Jayrla Castro da Costa
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade
Federal de Mato Grosso
E-mail: jayrla.elyane@gmail.com.

Erika Cristina Alves Carvalho
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade
Federal de Mato Grosso
E-mail: carvalhoproferika@gmail.com.

Resumo: Durante séculos a mulher negra foi representada de maneira pejorativa em textos literários, como exemplo temos o romance naturalista de Aluísio de Azevedo, *O Cortiço*, onde as personagens Bertoleza e Rita Baiana foram descritas como escrava e sensual, respectivamente. A partir do século XX, a escrita de mulheres negras tem sido uma forma de resistência e denúncia do poder patriarcal e hegemônico que se instalou entre os séculos XVI e XIX, sendo reproduzido nos dias atuais de forma velada, o que chamamos de racismo estrutural. Carolina Maria de Jesus surge na década de 60 com seu diário intitulado *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. Apesar de estar à margem da sociedade, ser uma mulher negra, mãe solteira e catadora de papel, tornou a sua escrita instrumento para denunciar as intempéries de sua vida e de moradores da favela do Canindé, local onde residia, e, ainda demonstrar a dura realidade de mulheres negras. Desse modo, o objetivo dessa comunicação é discutir por meio do livro, *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, a maneira como a mulher negra é retratada na narrativa. De tal modo, espera-se que o diálogo possa contribuir na reflexão a respeito de como a mulher negra ainda sofre com a violência doméstica, o racismo e a solidão, e assim, possibilitar mudanças. Serão utilizados como referencial teórico Gonzales (1984) e bell hooks (1995).

Palavras-chave: Carolina Maria de Jesus. Mulher negra. Racismo estrutural. Desigualdade de gênero.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é discutir por meio do livro, *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, a maneira como a mulher negra é retratada na narrativa. Trata-se de um estudo de análise a partir do livro *Quarto de Despejo*, com base no veio histórico e cultural, explorando a representação da mulher negra no diário de Carolina. Como referencial teórico utilizaremos os textos de Gonzales (1984) e bell hooks (1995).

O racismo é uma realidade existente na sociedade brasileira desde a época da escravidão, que se iniciou durante o século XI e não findou até os dias atuais. Contudo, ao compreender que o racismo vem se instaurando em nossa sociedade nessa relação de poder do dominador, homem branco europeu sobre o dominado, as minorias como indígenas e, principalmente negros, tem-se a constituição do racismo estrutural.

Após a abolição da escravidão, sanções e leis foram impostas aos negros de modo que não houvesse qualquer tentativa de atravessarem a “sociedade civilizada” onde se encontravam os brancos. Desse modo, segundo o Portal Geledés (2019) negros foram impedidos de estudar e de manifestar sua cultura, negros e indígenas foram impedidos de comprar terras, estas

situações levam a população negra a viver em situações degradantes indo se abrigar em cortiços/favelas.

Para Gonzales (1984) o racismo brasileiro ocorre de forma velada, ou seja, ele existe estando a todo momento colocado na dinâmica das relações sociais, mas que não quer ser visto. É representado a todo momento em falas preconceituosas, no entanto, quando o negro argumenta que há uma situação de racismo, é interrompido com o argumento de que é “mi mi mi”, que “somo todos iguais”. Para as situações mencionadas anteriormente, Gonzales nomeia como neurose cultural brasileira, que ocorre dessa relação que se configura por meio do patriarcado, e culmina na criação e reprodução do racismo estrutural.

A relação de poder do dominador sobre o dominado repercute também no campo literário. Em estudo feito por Dalcastagnè (2018) observou-se que do *corpus* de 258 romances, 93,9% foram escritos por brancos e apenas 2,4% por não-brancos, portanto, apesar do discurso de que “somos todos iguais” a literatura não apresenta essa multiplicidade de pensamentos sociais. No que se refere a “cor” das personagens presentes nos romances, 79,8% são brancas e apenas 7,9% são negras, interessante pensar que essa porcentagem apresenta dados diferentes da concentração de população negra e parda atual, que é 56,1% segundo dados do IBGE (2022).

De acordo com Evaristo (2009) há uma representação estereotipada de personagens negras, que podem ser vistas nos textos literários de alguns autores brasileiros, entre eles: Gregório de Matos, José de Alencar, Graciliano Ramos, Rubens Fonseca, entre outros. Nas personagens construídas pelos autores citados acima, o negro é representado como um ser desprovido de linguagem e quando fala, é por meio de uma linguagem gutural ou por falas sem sentido, o que para Evaristo (2009, p. 22) “revela um espaço não-negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra.”

Nesse sentido, é importante pensar que esse espaço não-negociável, como afirma Evaristo, reverbera também na luta pela inserção da mulher, e principalmente da mulher negra no campo literário. Para Domingos e Macena (2021) o percurso para que a mulher negra conseguisse se inserir no campo literário foi árduo, sendo necessário “travar diversas lutas”, ainda mais porque não foi dado a ela o espaço de fala.

Sousa (2019) observa em seu artigo que provavelmente o registro histórico mais antigo de escrita de autoria negra feminina é a de Esperança Garcia, datado em 1770. Nessa carta, Garcia denuncia as situações degradantes pelas quais ela e sua família passavam. Na literatura, Maria Firmina dos Reis foi a primeira mulher negra a ter um romance publicado no ano de 1859. Nos dois casos, elas utilizaram a sua escrita como denúncia e luta contra o silenciamento imposto por uma sociedade branca hegemônica.

A respeito do termo literatura afrofeminina, Sousa (2019) observa que ela se concretiza quando mulheres negras brasileiras escrevem sobre suas vivências, de modo a denunciar os séculos de silenciamento, a agonia e as humilhações sofridas e, ainda, clamar por justiça. A escrita afrofeminina é também um importante meio para esfacelar a ideia estereotipada da mulher negra representada ora como sensual e sexual, ora como a infértil, ora com a ingênua, ora como a imoral.

O conceito de bell hooks (1995) “corpo sem mente” corrobora com a representação estereotipada expressa no parágrafo anterior. Segundo hooks, do período escravocrata até os dias atuais, a mulher negra é vista como um “corpo sem mente”, aquela que é feita apenas para servir, para ser usada, sem direito a fala. E desse modo, que as mulheres negras são reproduzidas como extremamente sexuais, eróticas devendo satisfazer o desejo de seus senhores, como acontecia na época da escravidão.

Nessa perspectiva, produção e reprodução do discurso estereotipado é um dos mecanismos de exclusão dentro da sociedade brasileira e literária. Portanto, a legitimação do discurso literário ocorria apenas se o escritor fosse homem branco e de classe média/alta, desse

modo, a negação do direito a fala é a forma mais escancarada de censura, uma vez que busca silenciar justamente os grupos minorizados que não se adequam aos padrões europeus.

É nesse cenário, que no século XX a escritora afrofeminina, Carolina Maria de Jesus surge com o seu diário, Quarto de Despejo. Para Domingos e Macena (2021) Carolina é uma das percussoras da escrita afrofeminina e “abre as portas” para que outras mulheres negras pudessem adentrar no espaço literário, mesmo sendo este visto por um determinado grupo hegemônico, o lugar de homens brancos letrados. É irônico pensar que o campo literário é tido como pertencente a um determinado grupo branco masculino, enquanto a maioria de nossa população é constituída por pardos e negros, do gênero feminino.

A escrita de Carolina é uma das formas encontradas para de denunciar as mazelas pelas quais ela e os moradores da favela passavam. E muito mais importante, Jesus mostrava, por meio de sua escrita, a consciência crítica de que as condições a que ela e os seus vizinhos estavam expostos era reflexo de uma sociedade preconceituosa e racista. Além disso, ela almejava que, por meio de sua escrita fosse deixar a favela e comprar a sua tão sonhada casa de alvenaria.

Sobre sua biografia, Carolina Maria nasceu em Sacramento, Minas Gerais, no ano de 1914, em 1930 juntamente com sua mãe, se muda para Franca, São Paulo. Após a morte da mãe, Carolina se desloca para a cidade de São Paulo, no ano de 1937; e em 1948, para a favela do Canindé, após o nascimento do seu primeiro filho, João José; na favela Carolina ainda teve mais dois filhos, José Carlos e Vera Eunice. A única forma de remuneração de Carolina era advinda de catar recicláveis, no qual ela conta na sua narrativa de estreia, Quarto de Despejo: o diário de uma favelada (SILVA, 2016; LITERAFRO, 2022).

Carolina Maria foi vista com certo desprestígio pela classe letrada da época da publicação de Quarto, o fato de não ter completado os estudos, de ser negra e morar em uma favela, com certeza contribuíram. O fato é que Quarto de Despejo: diário de uma favelada foi traduzido em 14 idiomas e publicado em 30 países, sendo durante algum tempo estudado muito mais em outros países do que no Brasil.

Jesus apresenta em Quarto de Despejo e em outros textos valor estético e consciência crítica do que é ser negro, pobre e mulher em um país preconceituoso e racista; por meio de suas metáforas descreve a realidade nua e crua da vivência do negro. Em Quarto de despejo somos confrontados com uma série de representações da figura feminina, que é constituída a partir da perspectiva de uma narradora que se declara negra, pobre e semianalfabeto. A saber: uma narradora duplamente marginalizada numa sociedade dominada pelos brancos.

Logo, considerando todo o arcabouço teórico apresentado até então, pergunta-se: Em que aspectos, Quarto de Despejo, livro publicado em 1960 pode representar a mulher negra atual? Isto posto, entendemos que o presente artigo se justifica, uma vez que pretende mostrar a negligência do Estado em promover a cidadania e dignidade das mulheres negras brasileiras.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se fosse possível desenhar o rosto do Brasil, não há dúvidas de que seria o de uma mulher preta, da resistência de uma maternidade coletiva das mães que criaram os filhos das outras, que choram nas periferias seu luto e guerreiam com a pobreza e a fome. Em meio a tantas que merecem todos os reconhecimentos possíveis, a figura de Carolina Maria de Jesus, rígida da resistência diária mas também do afeto que a humaniza enquanto mulher, será o foco deste texto. (SANTOS, 2022).

Poeticamente, Carolina nos faz sentir na pele um período da história de sua vida e a de moradores da Favela do Canindé. A nossa análise será dividida em três temáticas: a mãe solo e o provimento do lar; a angústia da mãe e a fome dos filhos; a violência doméstica.

2.1 A mãe solo negra e o provimento do lar

Ao se tornar mãe, a mulher passa por transformações que perpassam por toda a sua vida, entre elas o cuidado com o filho, a amamentação, a educação para o mundo. Para a mulher negra, há uma preocupação maior, pois além do cuidado com o filho, deve também ensiná-lo, logo cedo, a se proteger do racismo e do preconceito. Nesse sentido, todo o processo novo e complexo de modificações pede uma rede de apoio, de proteção que acolha essa mulher, e prioritariamente o pai da criança deve fazer parte dessa rede.

Contudo, de acordo com dados do Portal da Transparência de Registro Civil (2022), de janeiro a outubro do presente ano, 134.429 mil bebês foram registrados sem o nome do pai. Esses dados são preocupantes, pois nos faz pensar na irresponsabilidade daquele que deveria estar junto no acolhimento de mãe e filho.

Em Quarto de Despejo, Carolina Maria de Jesus traz temáticas intrinsecamente ligadas as desigualdades sociais e um desses temas refere-se a mãe solo negra e o provimento de seu lar. Desse modo, em um dos trechos de seu livro, Carolina aborda a necessidade de ser tolerante com seus filhos, visto que a única pessoa a quem eles podem recorrer é ela, além disso reflete a dificuldade da mãe solo. “Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição da mulher sozinha sem um homem no lar.” (JESUS, 2014, p.22).

Lélia Gonzales (1984) observa que o status de servidão da mulher negra remonta desde o início da escravidão em nosso país, onde as mulheres negras deixavam de cuidar dos seus, para cuidar dos filhos das mulheres brancas. O amamentar também era cerceado ao filho da mulher negra, devendo ser exclusivo do filho branco da senhora.

Esse status deixou resquícios que ainda hoje são percebidos dentro de nossa sociedade, dados do Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 12 milhões de mulheres no país são mãe solo, dessas 64% vivem abaixo da linha da pobreza, e ainda, dessas mães solo 61% são de mulheres negras.

Assim, como no passado onde as mulheres negras eram mucamas para os seus senhores, hodiernamente, a ocupação da mulher preta ainda está associada a serviços domésticos. Desse modo, a mãe solo negra, para prover o sustento de seus filhos necessita trabalhar o dia todo, isso significa sair para pegar o transporte público na madrugada e retornar para casa ao final da tarde ou noite.

Enquanto a mãe negra trabalha, seus filhos estão na rua expostos a situações de vulnerabilidade, entre elas o tráfico. E então, reproduz-se o discurso de que todo preto é safado. Nessa perspectiva, Lélia Gonzales em seu artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira” observa que:

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática... (GONZALES, 1984, p. 231).

Portanto, como já observado anteriormente, a escravidão deixou marcas profundas em nosso país, onde a relação de colonizador e colonizado não se perdeu, apenas possui uma nomenclatura diferente. No excerto, Lélia nos faz perceber que o peso da mulher negra não está apenas no sustento de seus filhos, mas de toda uma cadeia de homens negros de sua família.

Em seu texto “Intelectuais negras”, bell hooks (1995, p. 468) observa que o “patriarcado capitalista com supremacia branca” tem negado as mulheres, e especialmente a mulher negra qualquer oportunidade de tornar-se uma intelectual e exerce-la. É nesse sentido que hooks expõe o conceito de “corpo sem mente”, a mulher negra vista como ícone da servidão, culturalmente estabelecido pelo processo de escravidão. Então, a mulher negra não precisa

utilizar a sua mente, já que é vista de intelecto inferior até mesmo pelas mulheres brancas, mas deve utilizar o corpo em serviços domésticos ou sexuais. E, aqui, na utilização do corpo, o homem branco pressupõe que é uma brecha para satisfazer os seus desejos sexuais, mesmo que sem o consentimento da mulher negra, o que nós chamamos de violência sexual, de estupro.

E, novamente voltamos aos resquícios da escravidão, uma vez que, no passado as mulheres negras escravizadas também eram violentadas sexualmente, e quando grávidas tinham que criar o filho gerado a partir de um estupro. Como apontamos no parágrafo anterior, ainda é algo atual, onde as mulheres são deixadas sozinhas para cuidar de seus filhos, pois o homem branco não quer assumir uma relação com a mulher negra, é a lógica do “mulher negra pra deita, mulher branca pra casá”.

2.2 A angústia da mãe e a fome dos filhos

A fome é tema constante no livro Quarto de Despejo, sendo recorrente também em nossos dias e se agravado com a pandemia da COVID-19. De acordo com dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Penssan) em 2022 o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil apontou que 33,1 milhões de pessoas não têm o que colocar na mesa, portanto, são 14 milhões de pessoas a mais em situação de insegurança alimentar do que no 1º Inquérito.

Ainda segundo a pesquisa realizada pela Rede Penssan, a fome tem cor e gênero. Conforme aponta, em 65% dos lares onde o/a chefe de família é preto ou pardo vivem em situação de restrição alimentar, seja ele em qualquer nível, portanto, houve um crescimento de 10,4% em 2021 para 18,1% em 2022.

No que se relaciona ao gênero, nos lares em que a mulher é chefe de família, 19,3% vivem em situação de insegurança alimentar, enquanto que nos lares onde o homem é chefe de família, o indicador é de 11,9%. Segundo a Rede Penssan isso ocorre por vários motivos, entre eles a desigualdade salarial entre homens e mulheres. Ou seja, a cara que estampa a fome, é o lar da mulher negra.

Carolina Maria de Jesus, mãe solo negra de três filhos sabia muito bem o que era insegurança alimentar, ou melhor, o que era passar fome e não ter condições financeiras de subsidiar alimentos para si e principalmente para os seus filhos. Em Quarto de Despejo, Carolina nos mostra o sofrimento de uma mãe que se angustia por não ter alimento em casa:

A Vera começou a pedir comida e eu não tinha. (JESUS, 2014, p. 32).
Como é horrível ver um filho comer e perguntar: “Tem mais?” Esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais. (JESUS, 2014, p. 38).

Assim como a Carolina de 1960, as Carolinas atuais são responsáveis não apenas pelo provimento dos alimentos para seus filhos, mas também provimento do saneamento inexistente, pela saúde que não chega as populações carentes, pela educação que convive com crises pela falta de políticas adequadas que atendam as populações periféricas.

Para Santos (2022) a incerteza de saber se irá ter ou não uma refeição no outro dia, não pode ser visto apenas como dado estatístico, é preciso pensar em políticas públicas que atendam integralmente a população negra periférica, aquela que vive à margem da sociedade. A decisão não pode passar por escolher se irá comer ou se terá onde morar, quando isso ocorre, é porque não há mais direitos, eles já foram tirados.

Em 2021, o Portal G1 Mato Grosso fez uma reportagem sobre a “fila dos ossinhos”, situação que aconteceu na cidade de Cuiabá, Mato Grosso e rodou o país. A “fila dos ossinhos”, como ficou conhecida, tratava-se de uma fila na porta de um açougue na cidade de Cuiabá, onde eram feitas doações de ossinhos para os moradores da região que não tinham o que comer.

Segundo a reportagem os efeitos da pandemia, a perda de poder de compra das famílias devido à alta inflação e o desemprego foram situações que agravaram ainda mais a insegurança alimentar na cidade. Nesse sentido, a falta de políticas públicas auxilia e muito para que essa desigualdade social, que culmina na fome permaneça. Em Quarto de Despejo, diário publicado em 1960, Carolina também aborda a temática, nos fazendo lembrar a fatídica “fila dos ossinhos”:

11 de maio Dia das mães (...)

Ontem eu ganhei metade de uma cabeça de porco no Frigorífico. Comemos a carne e guardei os ossos. E hoje puis os ossos para ferver. E como o caldo fiz as batatas. Os meus filhos estão sempre com fome. Quando eles passam muita fome eles não são exigentes no paladar. (JESUS, 2014, p. 30).

Os efeitos da pandemia foram percebidos por todos, e ainda mais pelas famílias negras chefiadas por mulheres, que vivem de trabalhos informais, entre eles o de diarista e são responsáveis por sustentar não apenas os filhos, mas os pais, muitas vezes tios, irmãos.

Ironicamente a reportagem da “fila dos ossinhos”, publicada em 2021 ocorreu no estado de Mato Grosso, considerado o Estado do agronegócio, mas, que não preza pela boa alimentação de seus próprios moradores. Apesar de se orgulhar do título, o que se produz em Mato Grosso vai direto para a exportação. O Brasil é o terceiro país no mundo produtor de alimentos, mas, aparentemente não se preocupa com os 33,1 milhões de pessoas que não tem alimento.

Isso ocorre porque aqueles que dominam o agronegócio de exportação são elites econômicas que pouco se preocupam com a situação das minorias marginalizadas, colaborando ainda mais para que as desigualdades sociais permaneçam. Essa permanência das desigualdades sociais, juntamente com a separação entre elite econômica e marginalizados, nos lembra um passado recente, a escravidão.

2.3 A violência doméstica

Carolina, em Quarto de Despejo, nos traz a sua luta pela sobrevivência como mulher negra, mãe solo de três filhos, semianalfabeta, desempregada e que sente na pele os resquícios deixados pela sociedade racista, machista e sexista. Resquícios esses que os tornam uma mulher marcada pelos estigmas de minorização em relação às posições ocupadas socialmente pelas mulheres ao longo dos séculos.

Nesse sentido, podemos perceber que a desigualdade social é um dos fatores condicionantes, pelo fato de mulheres negras serem as que mais sofrem com a violência doméstica. E aqui também é possível estabelecer uma relação com o conto Aramides Florença, de Conceição Evaristo, publicado no livro de contos Insubmissas Lágrimas de Mulheres. No conto supracitado, a personagem, Aramides, sofre violência doméstica e sexual por seu esposo ainda no puerpério.

Como já mencionado em parágrafos anteriores, Carolina nos apresenta temáticas atuais, entre elas a violência doméstica sofrida pelas moradoras da favela do Canindé, local onde ela e seus filhos residiam. Apesar de publicado em 1960, Quarto de Despejo ainda trata de questões atuais, nos mostrando que não houve uma conscientização da população. Nessa perspectiva, tomamos como exemplo quando ela menciona uma situação em que sofreu em um relacionamento a fim de justificar seu status de mãe solteira.

(...) E elas, tem que mendigar e ainda apanhar (...) A noite quando elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. Não casei e não estou

descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis (JESUS, 2014, p. 16-17)

A violência masculina é um grande motivo para ficar solteira, porque as mulheres casadas, além de mendigar apanhavam dos maridos. Outro aspecto que deprecia o caráter do homem favelado é o alcoolismo, no entanto, esta não é uma prerrogativa exclusiva deles: as mulheres também bebem regularmente e provocam muita bagunça, o que as torna ainda mais desvalorizadas aos olhos da autora. Carolina se opõe a esse vício, reforçando que “os ébrios não prosperam” (JESUS, 2014, p. 17).

As mulheres da favela aparecem representadas negativamente também no trecho abaixo, que apresenta críticas à sexualização da primeira infância:

Todas as crianças da favela sabe como é o corpo de uma mulher. Porque quando os casais se embriagam, brigam, a mulher, para não apanhar sai para a rua. Quando começa as brigas os favelados deixam seus afazeres para presenciar os batefundos. De modo que quando a mulher sai correndo nua é um verdadeiro espetáculo para o Zé Povinho. Depois começam os comentários entre as crianças (...) Tudo o que é obsceno pornográfico o favelado aprende com rapidez (JESUS, 2014, p. 45)

Nesse sentido, as mulheres alcoólatras que apanhavam de seus maridos parecem ser as culpadas pela exposição à sexualidade precoce daquelas crianças que viviam na favela, o que inculca na comunidade o conceito de animalização da imagem feminina. Carolina ainda ressalta em vários trechos do diário, que muitos casais fazem sexo na frente das crianças, algo que ela evita: “Eu não durmo com ninguém perto dos meus filhos” (Jesus, 2014, p. 137). Sendo assim, além de se posicionar criticamente em relação às atitudes “erradas” dessas mulheres, a autora assume uma postura que a difere, como dito anteriormente, ser um singular no confuso universo da favela.

No final dos anos 50 e início da década de 60, de acordo com relatos da mídia, enquanto a sociedade brasileira aspirava grandes progressos, Carolina apresentava o drama da exclusão. Desse modo, enfrentar a misoginia, é algo que a mulher brasileira sente na pele diariamente. A violência contra a mulher é um problema de saúde pública porque muitas mulheres morrem por serem quem são, e as mulheres negras sofrem muito mais com essa violência por causa da cor da pele. Dito isso, não podemos afirmar que as mulheres brasileiras vivenciam o mesmo tipo de violência, é necessária uma análise profunda dessa discrepância social.

Posto isso, bell hooks (1995) analisa que dos tempos da escravidão até os dias atuais a mulher negra é vista como um “corpo sem mente”, conforme mencionamos em parágrafos anteriores. Apesar de ela refletir sobre a sociedade estadunidense, é possível analisar que o mesmo processo ocorre na sociedade brasileira. O estereótipo da mulher negra brasileira feita para servir, sem direito à fala, é algo que se perpetuou durante séculos. E, nesse sentido, as mulheres negras são reproduzidas como extremamente sexuais, eróticas e que devem satisfazer o desejo de seus senhores, como acontecia na época da escravidão.

Assim, é fato que o processo de escravidão trouxe séculos de silenciamento da população negra. Contudo, há poucas décadas, com a luta dos movimentos negros, surgidos na década de 60 nos Estados Unidos da América e chegando ao Brasil por volta dos anos 70 e a criação de políticas de ações afirmativas entre os governos de 2003 e 2015, houveram mudanças significativas na inclusão de negros nas universidades públicas e no mercado de trabalho.

Com as inovações em meio à Revolução Industrial, fez-se necessário o aumento da força de trabalho, onde mulheres e crianças tiveram que trabalhar na indústria. Com isso, a mulher passou a ocupar outra posição na sociedade, ainda que com um salário menor do que o dos homens.

Diante do progresso social da classe feminina, ainda na idade moderna, as mulheres começam a participar de movimento, reivindicando melhores condições de vida. Em 1977, a Organização das Nações Unidas reconhece o dia 8 de março como o Dia Internacional do Trabalho Mulher, data marcada pelo apoio à importante luta pela autonomia feminina. No entanto, mesmo diante da luta e da dor que as mulheres enfrentam para ocupar um lugar reconhecido na sociedade, o patriarcado surge para instaurar seu controle e força.

É válido ressaltar que ao longo da história da humanidade, o homem sempre ocupou um grande espaço na sociedade, impondo e atribuindo livremente suas vontades sem censura. Diante disso, as mulheres acabaram internalizando e normalizando os comportamentos patriarcais, concebendo-os como naturais, independente se exercidos interna ou externamente em relação ao ambiente familiar. Esses comportamentos considerados "ideais" para a sociedade, simbolizam a manutenção dos costumes e tradições, uma vez que demonstram equilíbrio nas relações entre os gêneros. Nesse sentido, a mulher sujeita-se aos comandos do homem, pois quando solteira, obedece ao pai, e respectivamente ao seu esposo depois do casamento.

A violência doméstica nasce a partir do momento em que os homens são desguarnecidos do poder e controle inerentes a sua natureza, não mais sobrepondo suas vontades em desfavor às mulheres. A partir do momento em que as mulheres passam a ter voz na sociedade, essas ganham força e se libertam do domínio machista.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que Carolina Maria de Jesus, em Quarto de Despejo, nos mostra muito da representação atual da mulher negra, aquela que precisa se responsabilizar sozinha pelos cuidados e pelo sustento dos filhos. Aquela que se angustia ao perceber que não tem comida em casa para oferecer aos filhos. Aquela que mais sofre violência doméstica.

Na primeira temática analisada, a mãe solo negra e o provimento do lar, observamos que diversos fatores estão associados, entre eles a irresponsabilidade do pai da criança, que muitas vezes é branco e não quer se ver associado a uma mulher preta, e muito menos ter um filho. Mães negras solas representam 61% e em sua grande maioria estão abaixo da linha de pobreza.

Na segunda temática, a angústia da mãe e a fome dos filhos, os dados apontam que nos lares onde as mulheres são chefes de família, a insegurança alimentar se mostra muito maior do que em lares chefiados por homens, o mesmo ocorre em relação a cor. Os efeitos da pandemia agravaram ainda mais a situação da fome, contudo, a incerteza de saber se irá ter ou não uma refeição no outro dia, não pode ser um mero dado estatístico.

Na última temática, violência doméstica, percebemos que a desigualdade social também é um fator preponderante para que a violência, seja ela física, psicológica, sexual, econômica, social, moral e doméstica aconteça. Os dados ainda revelam que pessoas com menor instrução e nível social tem maior chance de sofrerem violência, que não coincidentemente, as mulheres negras são as que estão nessas condições.

Portanto, é preciso repensar o nosso presente para construir um futuro diferente. A desigualdade social se relaciona com a mãe negra solo que precisa prover seu lar; se relaciona com o desespero de uma mãe que não tem comida para seus filhos; na mulher negra que sofre com violência doméstica. Quarto de Despejo nos faz refletir sobre a urgência de pensar em políticas públicas que realmente incluam as pessoas marginalizadas, as mulheres negras, as crianças negras, pois apenas assim conseguiremos mudanças concretas em nosso país.

REFERÊNCIAS

DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília. n. 31, p. 87 – 110, 2008.

DOMINGOS, K. A.; MACENA, F. S. V. C. A representação da mulher negra e favelada, na escrita autobiográfica de Carolina Maria de Jesus. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**. Goiás, v. 10, n.1, p. 1 -19, 2021.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Revista Scripta**. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17 – 31, 2009.

G1 MATO GROSSO. Moradores dormem na “fila de ossinhos” para garantir cesta básica em Cuiabá. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/12/21/pessoas-dormem-na-rua-para-garantir-cesta-basica-na-fila-dos-ossos-em-cuiaba.ghhtml>. Acesso em: 23 nov. 2022.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 3, n. 2, Florianópolis, p. 464 – 478, 1995.

IBGE (2022). População cresce, mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021>. Acesso em: 23 nov. 2022.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

LITERAFRO. **Carolina Maria de Jesus**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 23 nov. 2022.

Painel da Transparência. Pais ausentes. Disponível em: <https://transparencia.registrocivil.org.br/painel-registral/pais-ausentes>. Acesso em: 23 nov. 2022.

Portal Geledés. **Um Brasil de Carolinas**: a luta das mulheres negras contra a fome e a pobreza. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/um-brasil-de-carolinas-a-luta-das-mulheres-negras-contra-a-fome-e-a-pobreza/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

Portal Geledés. **Racismo Estrutural** – entenda o que significa. Disponível em: https://www.geledes.org.br/racismo-estrutural-entenda-o-que-significa/?gclid=Cj0KCQjwxb2XBhDBARIsAOjDZ35Qk8Di6GP9EtZSg6-DvlCQzrEQL8ni2pbCaPxKhKEQYV0ZJjBtIaoaApFcEALw_wcB. Acesso em: 23 nov. 2022.

Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, E. C. **A violência social brasileira na obra de Carolina Maria de Jesus**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2016.

SOUSA, F. S. Literatura Afro-Feminina brasileira: uma forma de combate ao silenciamento e ao racismo. **Altre Modernità**. p. 107-21, 2019.

QUALIDADE E INOVAÇÃO EM EAD: O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DA TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA PERSPECTIVA NA ESCOLA PRESENCIAL

Jhonattan Gonçalves de Araújo
Mestrando em Educação Matemática e professor da Secretaria Municipal de Educação de
Campo Grande, Mato Grosso do Sul
E-mail: matematicajhon@gmail.com

Resumo: As escolas conhecem de perto a sua comunidade e seus projetos, podendo dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas. Como proposta para esse novo ritmo tem-se a inteligência coletiva, devido ao seu aspecto participativo, socializante, descompartmentalizante e emancipador. A escola precisa estar interligada com o cenário social e atender o seu papel, desta forma, os ambientes virtuais ajustam-se a esses princípios e a essa realidade, ampliando a visão dos estudantes como indivíduos independentes e críticos. A transdisciplinaridade promove o ensino por cooperação, onde o aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem, tendo em vista que a construção do conhecimento é de forma participativa e processual. Na busca de recursos de aplicação do trabalho colaborativo, os ambientes virtuais nas escolas presenciais têm papel de interação do aluno com o contexto que ele está inserido. Auxilia na superação do individualismo aumentando o grau de interatividade, expandindo a sala de aula e superando a passividade nas escolas. Assim, os ambientes virtuais têm papel de instrumento para avaliar as habilidades, maximizando o potencial dos estudantes e totalmente conectado a realidade sociocultural.

Palavras-chave: Ambientes virtuais. Cibercultura. Autonomia. *E-learning*.

1 INTRODUÇÃO

Somente as escolas conhecem de perto a sua comunidade e seus projetos, podendo dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas. Elas precisam conhecer situações significativas do seu contexto para poder problematizá-las e ampliar a compreensão das mesmas (GADOTTI, 2000, p.5). Tendo em vista que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com finalidade de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, com pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996, p.26).

Ocorre que nem sempre o que a legislação assevera se vê no cotidiano. Na verdade, o que se observa são escolas desestruturadas, e em alguns casos com diretores engajados com fins políticos em primeiro plano. Outro fator é a impossibilidade de execução dos projetos voltados para a realidade dos educandos, em razão de inúmeras exigências superiores que fragilizam a autonomia das instituições de ensino (DA FONSECA SOUZA, et al., 2017, p.78)

Na revisão de Neto e Mendes (2015, p.78), constata-se que as tecnologias digitais imersivas e em rede seriam tão relevantes para os vários contextos sociais e culturais que nos levariam a desembarcar em um ciberespaço, imersos numa realidade virtual que preferimos denominar em nossas pesquisas de rede de aprendizagem online, não fazendo distinção entre o real e o virtual. Os sujeitos pertencentes a essas gerações têm sede de consumo de inovações,

de novos ambientes de aprendizagem e veem no modelo da aula tradicional uma pedagogia ultrapassada e cansativa.

Um dos melhores remédios para esse novo ritmo é a inteligência coletiva, proposta pela Cibercultura, devido ao seu aspecto participativo, socializante, descompartmentalizante e emancipador. Ela favorece a Cibercultura sendo ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes (LÉVY, 1999, p.32). Surge então o sujeito da própria formação, curioso, autônomo, motivado para aprender, sobretudo cidadão do mundo, com capacidade de adaptar-se a novas situações, espírito crítico, facilidade de comunicar-se e trabalhar em equipe (GADOTTI, 2000, p.9). Para isso a escola deverá ter outras motivações, na qual estudar seja interessante, pesquisar seja algo inevitável para satisfazer as curiosidades despertadas, e aprender seja algo imprescindível na consciência de futuros cidadãos que desejam se aprimorar e colocar o conhecimento a serviço da comunidade (RAMAL, 2000, p.5).

Ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor, precisamos “dar menos aulas” e colocar o conteúdo fundamental na WEB, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores. Invertamos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes (MORAN et. al, 2011, p.72).

Pela avaliação de Moran et. al. (2011, p.76), teremos algumas escolas ou universidades mais inovadoras, que trabalharão sem disciplinas, por solução de problemas, por projetos transdisciplinares, sem um currículo totalmente predeterminado. Escolas mais focadas no aluno e na aprendizagem do que no professor e na transmissão de informação, que predominarão a experimentação, o desenvolvimento de atividades individuais e grupais de aprendizagem teórico-prática, de projetos de pesquisa, de inserção no ambiente de trabalho, de intervenção e modificação de uma realidade social, de criação de contextos. Os professores orientarão mais que ensinarão, acompanharão mais do que informarão.

Essa escola precisa estar interligada com o cenário social e atender o seu papel, desta forma, os ambientes virtuais ajustam-se a esses princípios e a essa realidade, ampliando a visão dos estudantes como indivíduos independentes e críticos.

2 CIBERCULTURA

O processo educacional está em gradativa e acelerada mudança com a Cibercultura, porém a ideia de ensino colaborativo há muito vem sendo discutida, para Freire (1993, p.40), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A cultura contemporânea fornece e exige o máximo de informação em tempo real, da qual coevolui com as tecnologias digitais e altera o conceito popular da escola e do professor. A informação é coletiva e não mais centralizada na figura do professor, ela é dinâmica e não possui endereço fixo, diversificada e democrática.

2.1 Transdisciplinaridade

A ideia de ultrapassar as barreiras das disciplinas nos leva a novas possibilidades de conhecimentos e habilidades, que exige interação e aceitação do conhecimento por parte dos

alunos. Trata-se da educação do futuro por muitos autores, porém é presente, tendo em vista a globalização de nossa sociedade.

O conhecimento há muito tempo foi fragmentado em disciplinas, de acordo com a organização pedagógica das instituições de ensino, levando a não aceitação dos Ciberespaços por essas instituições. Desta forma os alunos sobrevivem a dois distintos mundos, obviamente a escola se torna o pior deles.

Conectar esses saberes por meio de diálogos entre as áreas flexibiliza os conhecimentos e mostra a pluralidade pedagógica que os professores, normalmente, não exploram. Atende aos reais níveis de realidade, não apenas dos estudantes, mas da sociedade que professor e alunos estão inseridos. A transdisciplinaridade promove uma democracia cognitiva:

A transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade (idem). Ao articular esses pares binários, por meio da lógica do terceiro termo incluído, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos (SANTOS, 2008, p.75).

De acordo com Maturana e Varela (1995, p.80), o ser vivo é um sistema autônomo que está constantemente se autoproduzindo, autorregulando e sempre mantendo interações com o meio, onde este apenas desencadeia no ser vivo mudanças determinadas em sua própria estrutura, e não por um agente externo. Desta forma a transdisciplinaridade promove o ensino por cooperação onde o aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem.

2.2 Ensino Colaborativo

Na busca de um aluno mais crítico e com iniciativas, o ensino colaborativo busca aplicar a transdisciplinaridade, exigindo diversidade de conhecimentos e aplicabilidade do mesmo. Instiga o aluno a ultrapassar os próprios limites, de forma orientada, tornando-o mais consciente do seu papel na sociedade.

A construção do conhecimento é de forma participativa e processual. O aluno aprende sozinho e com os demais, porém é necessário um plano estratégico pedagógico que equilibre esses aprendizados, bem como uma consciência por parte dos professores sobre a realidade da comunidade que a escola está inserida.

Os professores fazem mais orientação, mediação, do que ensino, pois os alunos terão acesso as informações e as suas fontes (artigos, vídeos, gráficos, pessoas) e necessitam ponderar tudo. Em contrapartida estão cada vez mais conectados a sociedade:

Caminhamos para ter as cidades digitais, conectadas, o acesso podendo ser feito de qualquer lugar e a qualquer hora e com equipamentos acessíveis. Quanto mais acesso, mais necessidade de mediação, de pessoas que inspirem confiança e que sejam competentes para ajudar os alunos a encontrar os melhores lugares, os melhores autores e saber compreendê-los e incorporá-los à nossa realidade. Quanto mais conectada a sociedade, mais importante é termos pessoas afetivas, acolhedoras, que saibam mediar as diferenças, facilitar os caminhos, aproximar as pessoas (MORAN et. al, 2011, p.52).

2.3 Ambientes Virtuais na Escola Presencial

Na busca de ferramentas de aplicação do trabalho colaborativo os ambientes virtuais nas escolas presenciais têm papel de interação do aluno com o contexto que ele está inserido. Auxilia na superação do individualismo aumentando o grau de interatividade, expandindo a sala de aula e superando a passividade.

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p.22).

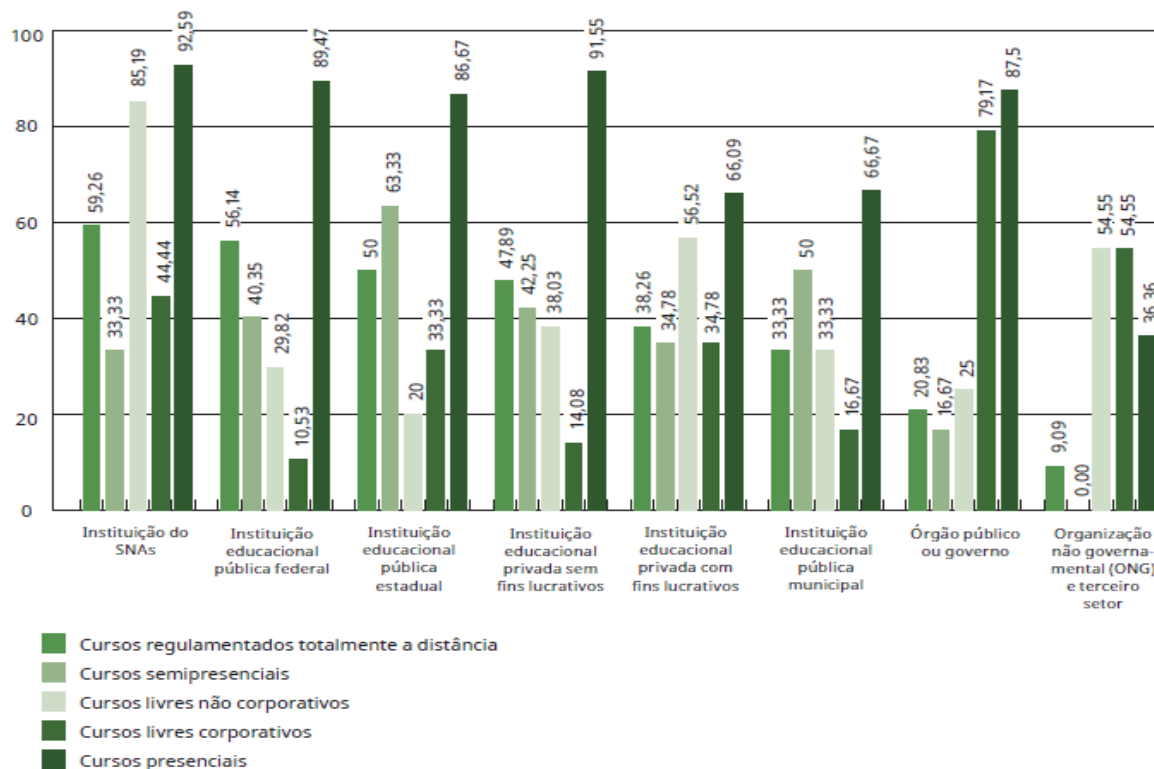
A educação se relaciona mais a cena cultural do que aos espaços formais de educação, descentralizando o processo pedagógico. Várias habilidades são desenvolvidas na busca da autonomia do aluno, desta forma o professor avalia as habilidades e competências e não mais as respostas.

Moran (2000, p.141), previa mudanças no ensino presencial, destacando a relação aluno-professor que seria cada vez mais aberta, interativa. O autor falava de flexibilidade em todos os sentidos da escola e da vida, que o importante era aprender e não impor um padrão único de ensinar.

Partindo dessa ideia, existem formas de ensinar correspondentes a Cibercultura, como o ensino por investigação que explora a autonomia dos alunos ao acessar todas as formas e fontes de conhecimentos, criando hipóteses e testes para aceitação e rejeição delas, através da discussão com outros alunos de forma democrática. No ensino por investigação por Clement et al. (2015, p.121), o estudante tem papel ativo no processo de ensino aprendizagem; sendo ele o autor de sua aprendizagem. Além disso, viabiliza o desenvolvimento de competências com a presença de conteúdos conceituais (conceitos, princípios e modelos), procedimentais (técnicas e estratégias de resolução adotadas; argumentação oral e escrita) e atitudinais (juízos, normas e valores) no desenvolvimento de atividades de caráter investigativo.

Uma avaliação sobre a possibilidade da indução de um modelo único de educação a distância para o Brasil por Vianney (2008, p.13), chega à conclusão de que um modelo semipresencial EAD no país é inconstitucional porque contraria ao dispositivo da Carta Magna de que a educação se faz com pluralidade de ideias e de métodos, uma ameaça para o desenvolvimento do progresso da ciência da educação e da tecnologia aplicada à educação no País. Porém o Censo EAD Brasil – EAD.BR (2015), apresenta dados que comprovam tal pluralidade de modelos de educação, conforme a figura 1.

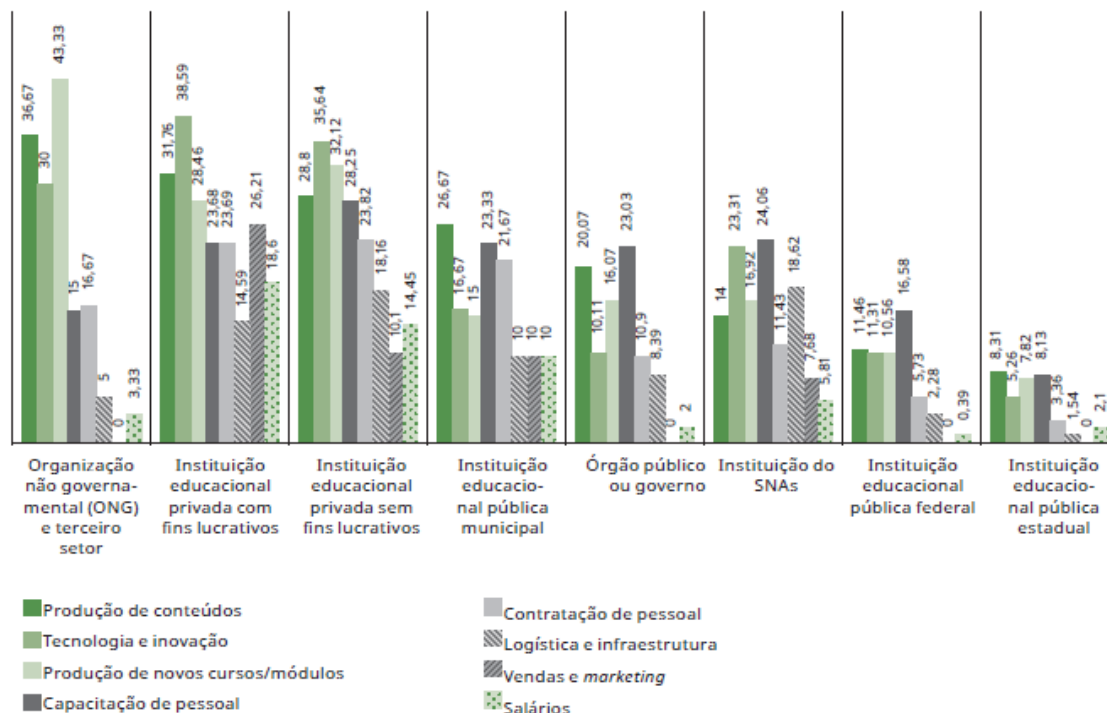
Figura 1 – Tipos de cursos EAD oferecidos



Fonte: EAD.BR 2015, p. 36.

Constata-se ainda, uma ampliação nos investimentos, principalmente em conteúdo, tecnologia e capacitação profissional, além de constar instituições de categoria “normal presencial e on-line”, mesmo que em menor grau, conforme figura 2.

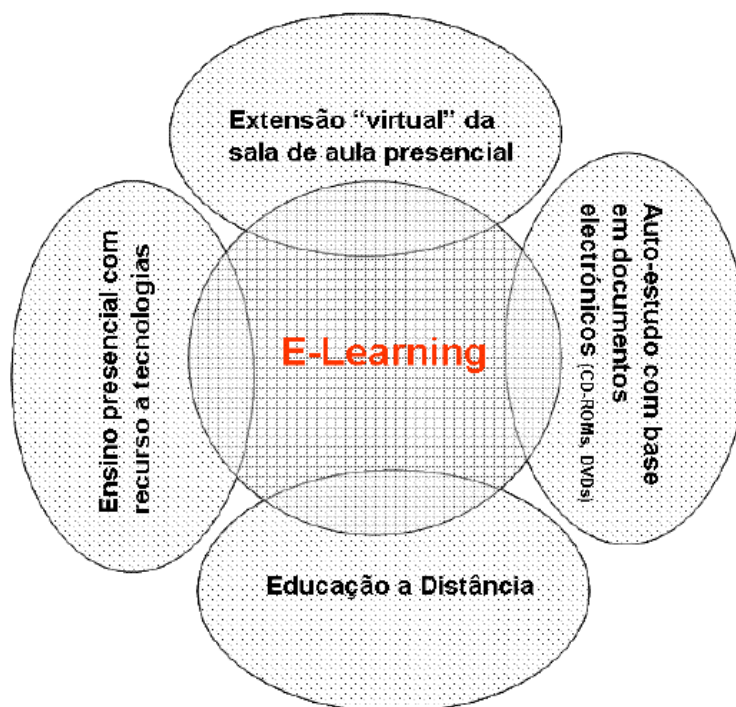
Figura 2 – Aumento dos investimentos nos cursos EAD



Fonte: EAD.BR 2015, p. 66.

É fato que para distintas finalidades as TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) foram suporte para as metodologias de ensino, o que sempre promoveu maior satisfação dos alunos ao estudar. Além dos dados do EAD.BR 2015 apresentar instituições que utilizam EAD para Ensino Fundamental e Ensino Médio, mesmo a pesquisa dando ênfase ao ensino superior, desta forma o conceito de e-learning pode abarcar situações de apoio tutorial ao ensino presencial, em que o professor-formador-tutor disponibiliza materiais, sugere recursos e interage on-line com os alunos, não constituindo este cenário um modelo de educação a distância, assumindo a vertente de tutoria “electrónica” no apoio a estudantes que se enquadram num cenário de ensino de carácter presencial, conforme figura 3 (GOMES, 2005, p.234).

Figura 3 – Vertentes de utilização das TIC's na educação



Fonte: GOMES, 2015, p. 231.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas na escola presencial, da qual há muito tempo delibera as TDIC's como concorrente da atenção dos estudantes e uma das responsáveis pela desistência aos estudos, são promissoras. Sem modelo único de educação, os ambientes virtuais nas escolas têm papel de instrumento para avaliar as habilidades, maximizando o potencial dos estudantes e totalmente conectada a realidade sociocultural.

Porém, para que o ambiente virtual se configure como um espaço efetivo de aprendizagem, professores e alunos devem estabelecer uma relação dialógica, comprometidos com o desenvolvimento de habilidades voltadas para as necessidades desta nova era tecnológica.

Ainda se faz necessário uma análise de dados voltado para o Ensino Fundamental e Ensino médio a fim de avaliar os frutos e melhorias, do ensino EAD voltado para escolas presenciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 set. 2022.

CLEMENT, L.; CUSTÓDIO, J. F.; ALVES FILHO, J. P. **Potencialidades do Ensino por Investigação para Promoção da Motivação Autônoma na Educação Científica**. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, V.8, N.1, p.101-129, 2015.

DA FONSECA SOUZA, S. M.; FÓFANO, C. S.; DA SILVA, A. C. **Os benefícios da gestão escolar participativa a partir dos postulados da lei de diretrizes e bases e da carta magna.** Revista Transformar 10. p.75-84, 2017.

EAD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015.** ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil. 2015.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **Escola cidadã educação pela cidadania.** Centro de Referência Paulo Freire. 2000. Disponível em: <
http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

GOMES, M. J. **E-learning:** reflexões em torno do conceito. Artigo (RepositóriUM) - Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/2896>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. 1995. São Paulo: Psy.

MORAN, J. M. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias.** Informática na Educação: Teoria e Prática. V.3, N.1, 2000.

MORAN, J. M.; ARANTES, V. A.; VALENTE, J. A. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:** Pontos e contrapontos. Summus editorial. São Paulo: 2011.

NETO, A. S.; MENDESA, G. M. L. **Avatares X Mundos Virtuais: Possibilidades Pedagógicas.** UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação. V.16, N.1, p. 75-84, 2015.

RAMAL, A. C. **Avaliar na Cibercultura.** Revista Pátio, Editora Artmed.2000.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação:** cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação. v.13, n.37, 2008.

VIANNEY, J. **A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil.** Revista Digital da CVA - Ricesu, V.5, N.17, 2008.

GRUPOS/COMUNIDADES DE PRÁTICA VIRTUAL: POTENCIALIDADES DA REDE SOCIAL *FACEBOOK MESSENGER* PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE EaD

Aginaldo de Oliveira
Doutor em Educação Matemática e professor da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul
E-mail: agitha2@gmail.com

Resumo: O estudo apresentado neste artigo tem por objetivo discutir as potencialidades da rede social *Facebook Messenger* para a constituição de Comunidades de Prática Virtual para a formação continuada de professores na modalidade de Educação a Distância (EaD). Para discutirmos essas potencialidades utilizamos os dados produzidos em um Curso de Extensão desenvolvido na modalidade de Educação a Distância (EaD), utilizando alguns dos espaços existentes na rede social *Facebook Messenger*, durante o primeiro semestre de 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Rio Claro/SP. Durante o desenvolvimento do Curso de Extensão tivemos a oportunidade de vivenciar ações pedagógicas com o grupo/comunidade que se formou nos permitindo entender a maneira como essa rede social pode contribuir para a formação continuada de professores na modalidade EaD. O Curso de Extensão possibilitou aos Professores-Participantes, em formação continuada na modalidade EaD, compreender que o ambiente virtual *Facebook Messenger* pode ser um espaço importante para a melhoria da prática docente e, ainda, segundo as inferências apresentadas neste estudo, possibilitou aos Professores-Participantes constituírem-se em um Grupo/Comunidade de Prática Virtual propiciando momentos de interação e reflexão que contribuíram para a formação continuada desses professores ao participar/estar em um diferente ambiente de aprendizagem.

Palavra-chave: Educação a Distância. Comunidades de Prática Virtual. Formação Continuada. Análise de Conteúdo.

1 INTRODUÇÃO

O estudo apresentado neste artigo tem por objetivo discutir as potencialidades da rede social *Facebook Messenger* para a constituição de Grupos/Comunidades de Prática Virtual para a formação continuada de professores de Matemática na modalidade de Educação a Distância (EaD). Para discutirmos essas potencialidades utilizamos os dados produzidos durante um curso de Extensão desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Rio Claro/SP, utilizando o *Facebook Messenger*.

No primeiro semestre de 2018, desenvolvemos o Curso de Extensão na modalidade de Educação a Distância (EaD), denominado “As potencialidades didáticas e pedagógicas do ambiente virtual *Facebook* em processos formativos de professores que ensinam Matemática”, utilizando alguns dos espaços existentes na rede social *Facebook Messenger*, no qual tivemos a oportunidade de vivenciar ações pedagógicas com o grupo/comunidade que se formou nos permitindo compreender a maneira como essa rede social pode contribuir para a formação continuada de professores que ensinam Matemática que se encontram distantes geograficamente mas, presente virtualmente.

Por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) explicitamos no presente artigo algumas ações desenvolvidas por esse grupo/comunidade que evidenciam algumas das potencialidades da rede social *Facebook Messenger*, para a formação continuada de professores

que ensinam Matemática na modalidade EaD, pois os participantes desse grupo/comunidade já utilizavam o *Facebook Messenger* como rede social e no Curso de Extensão passaram a utilizar para formação continuada.

2 A REDE SOCIAL *FACEBOOK MESSENGER*: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL

O *Facebook*, criado no dia 4 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, alunos da Universidade de Harvard, é uma rede social que desde o início tem o objetivo de configurar um espaço no qual as pessoas possam se encontrar. Em 2011 passa a ter chamadas de vídeos e o chat, passando a se chamar *Facebook Messenger*, nome pelo qual nos reportaremos nesse artigo.

Entendemos que a utilização da rede social *Facebook Messenger* como ambiente virtual de aprendizagem na formação continuada de professores, possibilita ao professor um novo significado em sua forma de aprender, pois a mediação pedagógica e a interação própria desse ambiente proporcionam um contexto mais interativo e participativo, permitindo novas abordagens de aprendizagem ao possibilitar a construção do conhecimento, apoiando a aprendizagem ao longo da vida e atualização profissional em colaboração com seus pares e, apresenta potencialidades para a constituição de uma Comunidade de Prática Virtual, que segundo Miskulin (2010) se fundamenta em torno de um objetivo comum, gerando sentimentos de pertença e aprendizagem social.

A constituição de uma Comunidade de Prática Virtual baseada na tecnologia relaciona-se a diversos aspectos tanto teóricos quanto metodológicos. Miskulin, Rosa e Silva (2009), descrevem que

[...] um dos aspectos fundamentais consiste na dimensão interativa dessa comunidade de prática baseada na tecnologia, constituída pelo ambiente computacional [...], com suas características pedagógicas e computacionais; pelos alunos; pela mediação do professor e pela proposta educacional. Interatividade essa que propicia diversas formas de comunicação e colaboração na constituição do conhecimento compartilhado (MISKULIN; ROSA; SILVA, 2009, p. 67).

Ferreira, Corrêa e Torres (2013), ainda dizem que

O *Facebook [Messenger]* transformou-se não só em um canal de comunicação, mas como uma ferramenta de promoção da aprendizagem colaborativa, promovendo o pensamento crítico ao fornecer oportunidades de debater os conteúdos expostos e a diversidade de conhecimentos do grupo favorecendo a aprendizagem colaborativa, a troca de experiências de saberes. (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2013, p. 10, grifo nosso).

Como sabemos, já há algum tempo vivemos um período de avanços tecnológicos que ampliam as possibilidades de comunicarmos e interagirmos de maneira virtual. Podemos “estar juntos” mesmo estando a milhares de quilômetros de distância ao utilizarmos ambientes virtuais. Este avanço tecnológico amplia as possibilidades da utilização desses espaços em processos de formação continuada de professores que estão separados pelo tempo e espaço, mas podem “estar junto” de maneira virtual (OLIVEIRA, 2017, 2012).

Nesse sentido destacamos o *Facebook Messenger* como uma das principais redes sociais em função da praticidade de utilização e acesso, potencializando seu uso em diversos contextos, dentre eles a formação continuada de professores, por proporcionar o compartilhamento de informações, a interação entre os Professores-Participantes por meio da “comunicação síncrona

(todos juntos, em tempo real) e da comunicação assíncrona (todos juntos, mas não em tempo real)” (OLIVEIRA, 2020, p. 72).

Dentre as possibilidades de utilização da rede social *Facebook Messenger*, como ambiente virtual de aprendizagem para a formação continuada de professores, destacamos a utilização dos grupos, que podem ser: público, fechado ou secreto²⁶.

A escolha do tipo de grupo que pretendemos utilizar irá depender do grau de privacidade que queremos dar aos participantes e às interações que ocorrerão durante a existência desse grupo.

Visando garantir privacidade das interações de todos os Professores-Participantes em nosso Curso de Extensão, optamos por criar um Grupo Secreto, denominado: Curso de Extensão – 2018 – UNESP-RC (Figura 1), cujo objetivo do grupo foi “propiciar um ambiente de discussão e de desenvolvimento das atividades apresentadas no curso de extensão intitulado ‘A potencialidade didático-pedagógica do ambiente virtual Facebook em processos formativos de professores que ensinam Matemática’”. Assim, somente os membros do grupo tiveram acesso às discussões que ocorreram durante o Curso de Extensão.

Figura 1 – Página de Abertura do Curso de Extensão



Fonte: Arquivo da pesquisa

Dessa forma, o grupo secreto criado a partir da rede social *Facebook Messenger* além de ser um canal de comunicação, passou a ser um ambiente propício à promoção de aprendizagem colaborativa constituindo-se como uma Comunidade de Prática Virtual.

Ao pensarmos na utilização de um grupo secreto para o desenvolvimento do Curso de Extensão levamos em consideração alguns aspectos relacionados às Comunidade de Prática Virtual, apresentados por Wenger, McDermont e Snyder (2002). Segundo os autores, alguns aspectos que constituem uma Comunidade de Prática Virtual, são:

- 1) Um *site* na *Internet* que evidencie a existência da Comunidade de Prática e que descreva o seu domínio e atividades;
- 2) Um espaço para conversação online;
- 3) Um repositório para os documentos (relatórios, boas práticas, normas etc.);
- 4) Um bom sistema de pesquisa para facultar fácil o acesso ao conhecimento;
- 5) Uma listagem dos membros que apresente alguma informação sobre a sua área de especialização no que respeita ao domínio das Comunidades de Prática em alguns casos particulares, espaços partilhados de colaboração síncrona, para melhorar eventuais teleconferências com elementos visuais;
- 6) Ferramentas de gestão da comunidade, ou seja, ferramentas que permitam criar registros da atividade dos membros. (WENGER; MCDERMOT; SNYDER, 2002, p.197-198, tradução nossa).

²⁶ Ressaltamos que essas características figuravam no momento de desenvolvimento do curso de Extensão. Para saber sobre as características dos grupos acesse: [https://www.techtodo.com.br/noticias/noticia/2016/05/grupo-secreto-ou-fechado-saiba-como-comunidades-funcionam-no-facebook.html#:~:text=O%20Facebook%20oferece%20diferentes%20ajustes,\(secreto\)%20s%C3%A3o%20grupos%20exclusivos.](https://www.techtodo.com.br/noticias/noticia/2016/05/grupo-secreto-ou-fechado-saiba-como-comunidades-funcionam-no-facebook.html#:~:text=O%20Facebook%20oferece%20diferentes%20ajustes,(secreto)%20s%C3%A3o%20grupos%20exclusivos.)

No contexto da formação continuada de professores em ambientes virtuais, a utilização do *Facebook Messenger*, em especial o Grupo Secreto, amplia as possibilidades de criação de Comunidade de Prática Virtual, podendo proporcionar aos Professores-Participantes a transformação desses espaços em futuros espaços de trabalho “por meio de experiências vivenciadas e compartilhadas” (MISKULIN; SILVA; ROSA, 2009, p. 266). Entendemos que o grupo secreto contribui

para a interação, comunicação e compartilhamento de ideias entre os participantes, potencializando, assim, a transferência de boas práticas e experiências didático-pedagógicas no contexto da formação de professores de Matemática. (RODRIGUES; MISKULIN; SILVA, 2017, p. 838).

Ao utilizarmos o Grupo Secreto, na rede social *Facebook Messenger*, encontraremos diversos recursos disponíveis que proporcionam o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática Virtual. Dos quais destacamos o espaço de “Discussão”.

O espaço de “Discussão” foi o mais utilizado dentro do Grupo Secreto no desenvolvimento do Curso de Extensão, pois esse espaço nos permitia acesso aos outros espaços disponíveis no Grupo Secreto, criado para o desenvolvimento do Curso de Extensão e onde poderíamos fazer diversos tipos de postagem. Assim, podemos dizer que esse espaço foi a porta de entrada para o Curso de Extensão, pois, a partir dele tivemos acesso aos demais espaços disponíveis no Grupo secreto, conforme apresentamos na Figura 2.

Figura 2 – Espaços Disponíveis



Fonte: Arquivo da pesquisa

Sendo um desses espaços o “Escrever publicação”, que nos possibilitou, dentre outras ações, criar fórum de discussão assíncrona; postar informações sobre o andamento do Curso de Extensão; desenvolvimento das atividades propostas; discussão sobre dúvidas no desenvolvimento das atividades propostas e, ainda, postagens de *links* de: cursos, seminários, simpósios, congressos etc.

Além disso, esse espaço nos possibilita o acesso a outros espaços, dos quais destacamos: criar enquetes; vídeo ao vivo; postar fotos e adicionar arquivos. Sendo que esses espaços foram utilizados para os momentos assíncronos do Curso de Extensão.

Já para os momentos síncronos do Curso de Extensão, que denominamos “Conversas em grupo²⁷”, utilizamos o espaço de mensagens instantâneas do *Facebook Messenger*. Em função do escopo desse artigo não vamos discorrer sobre cada um desses momentos²⁸.

²⁷ Utilizaremos a denominação ‘Conversas em grupo’, tal qual é descrito no *Facebook Messenger* sempre que nos referirmos aos momentos síncronos do Curso de Extensão.

²⁸ Informações detalhadas desses espaços podem ser encontradas na Tese “Aspectos do Conhecimento do Professor de Matemática em Processos Formativos na Modalidade EaD”, disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192178>.

A qualquer momento, durante o curso de extensão, que apresentaremos a seguir, os Professores-Participantes e os Professores-Formadores poderiam visitar e rever as discussões ocorridas durante qualquer uma das dezessete as ‘Conversas em grupo’ ocorridas durante o Curso de Extensão.

3 O CURSO DE EXTENSÃO: OBJETIVO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O Curso de Extensão teve como objetivo "Oferecer subsídios teóricos e metodológicos sobre as potencialidades didáticas e pedagógicas das TIC nos processos formativos de professores que ensinam Matemática" e de forma conjunta vislumbrou tratar a apropriação e inserção das Tecnologias Digitais no contexto das práticas pedagógicas de professores de Matemática da Educação Básica, pautando-se em pesquisadores e/ou teóricos que se preocupam com a articulação das Tecnologias Digitais aos processos de ensino e aprendizagem em Matemática (MISKULIN, 2010; MISKULIN; ROSA; SILVA, 2009, OLIVEIRA, 2017).

Quanto à estrutura do Curso de Extensão, destacamos que esse se desenvolveu entre os meses de março a junho de 2018, em 17 encontros síncronos de 2 h cada, realizadas semanalmente, às quartas-feiras, das 20 h às 22 h, sendo complementado com 6 h de atividades assíncronas e 1 h para acompanhamento dos Professores-Participantes²⁹, totalizando 153 horas e foi desenvolvido integralmente no ambiente virtual *Facebook Messenger*.

Sendo que este espaço tornou possível a aproximação entre professores distantes geograficamente, como ocorreu com os participantes do Curso de Extensão que residiam em diversas regiões do país, não permitindo que se encontrassem presencialmente, tornando assim um espaço potencial para a constituição de uma Comunidade de Prática Virtual.

4 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos para o desenvolvimento desse artigo alguns conceitos da Análise de Conteúdo para darmos sentido aos dados constituídos no ambiente virtual *Facebook Messenger* a partir da perspectiva de Bardin (2011), em função das aproximações semânticas e terminológicas apresentadas pela autora, bem como de outros autores que a utilizam para a interpretação de dados de pesquisas qualitativas.

Para Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Segundo a autora na Análise de Conteúdo não há nada categoricamente rígido e acabado que possa ser utilizado nas investigações. Ou seja, o pesquisador pode lançar mão de alguns encaminhamentos de natureza básica que possam inferir o caminho a ser percorrido, direcionando-o ao objetivo pretendido, utilizando novas maneiras de analisar. Ou seja, a Análise de Conteúdo não se trata de um método rígido, com elementos bem definidos para chegar à constituição das categorias, mas um tipo de análise que podemos utilizar para produzir inferências sobre dados qualitativos.

Com esses apontamentos, apresentamos a sistematização da análise desenvolvida neste estudo a partir das três fases da Análise de Conteúdo – Pré-análise, Exploração do material e

²⁹ Durante o desenvolvimento do Curso de Extensão, foi dedicada 1 hora por semana para a realização de contato entre os Professores-Participantes e os Professores-Formadores para esclarecimentos de dúvidas gerais, tais como: documentos, prazos, ausências etc.

Tratamento dos resultados, inferências e interpretação, conforme explicitadas por Bardin (2011).

Para Bardin (2011), a Pré-análise tem por objetivo realizar a organização do material a ser utilizado na análise, na formulação de hipótese e objetivos e na elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final dos dados. Este desenvolvimento não é consecutivo, mas está de alguma forma, interrelacionado.

Esta fase, a Pré-análise, é composta por cinco (5) etapas: (a) leitura flutuante, (b) escolha dos documentos, (c) a formulação das hipóteses e dos objetivos, (d) referenciação e elaboração de indicadores e (e) preparação do material. Destas cinco (5) etapas destacamos a etapa (a) leitura flutuante, que é o momento do contato do pesquisador com o material advindo da coleta de dados, momento que se permite conhecer o texto. Ao realizar a leitura flutuante o pesquisador irá “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

A segunda fase, Exploração do Material, segundo Bardin (2011), consiste na descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Consiste na codificação dos dados da pesquisa de forma criteriosa. Consiste ainda, de acordo com a autora, em uma transformação dos dados brutos, otimizada por regras precisas, utilizando recortes, agregação e enumeração, que irão permitir a representação do conteúdo disposto no texto e é composta por duas etapas: Unidades de Contexto e Unidades de Registro.

Assim, a partir dos dados constituídos, selecionamos aquelas partes que nos chamaram a atenção e iniciamos a codificação por Unidades de Contexto.

A Unidade de Contexto serve de unidade de compreensão para codificar a Unidade de Registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da Unidade de Registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (BARDIN, 2011, p. 137).

Para Bardin (2011, p. 134) a Unidade de Registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado como unidade de base, visando a categorização”, podendo ser de natureza e de dimensões distintas, tais como: a palavra; o tema; o personagem; o documento; o acontecimento, entre outros; mas o critério do recorte é sempre semântico.

Nesta escrita, utilizamos o “tema” como nossa Unidade de Registro, expresso por frase, que é “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p. 135).

A terceira fase, segundo Bardin (2011), é o momento no qual se realiza o Tratamento dos Resultados. É composta pelas etapas de Categorização e Análise dos Dados. Para Bardin (2011, p. 135, grifo da autora) as Categorias de Análise são consideradas com um movimento que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico estudado”. Para Rodrigues (2016, p. 104), as Categorias de Análise constituem-se em um “momento da intuição do pesquisador, da análise reflexiva e crítica do pesquisador, pois ele propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos”.

Iniciamos realizando uma Leitura Flutuante de todas as postagens existentes no grupo secreto denominado “Curso de Extensão – 2018 – UNESP-RC”, durante o período do Curso de Extensão. Em seguida realizamos um mapeamento dessas postagens definindo as Unidades de Contexto. Ressaltamos que durante o desenvolvimento do Curso de extensão encontramos 305 ocorrências entre mensagens e arquivos compartilhados no espaço síncrono do curso de extensão.

Para definirmos as Unidades de Contexto realizamos uma leitura analítica das postagens existentes no grupo secreto “Curso de Extensão – 2018 – UNESP-RC”.

Após a definição das Unidades de Contexto constituímos, a partir das 305 ocorrências, quinze Unidades de Registro, conforme apresentamos no Quadro 01.

Quadro 01 – Unidades de Registro: Espaço Assíncrono

Número	Unidades de Registro
1	Interação social/colaboração
2	Mediação do formador/professor
3	Encaminhamentos para organização do curso de extensão
4	Negociação de atividades e encontros síncronos
5	Eventos: divulgação
6	Informação social
7	Compartilhamento: artigos, livros e revistas
8	Compartilhamento de recursos tecnológicos
9	Sugestão de recursos tecnológicos
10	Sugestão de leituras: livros, revistas e artigos
11	Vídeos de apresentação
12	Vídeos de orientação
13	Imagens compartilhadas
14	Videoaulas compartilhadas
15	Compartilhamento de atividades desenvolvidas

Fonte: dados da pesquisa

Considerado os dados do Quadro 01, realizamos a articulação das quinze Unidades de Registro e as relacionamos em função de suas confluências e/ou divergências em duas Categorias de Análise. Apresentamos no Quadro 02, a representação da confluência das quinze Unidades de Registro nas duas Categorias de Análise.

Quadro 02 – Constituição das Categorias de Análise

Unidades de Registro	Categorias de Análise
Interação social/colaboração	Ações pedagógicas formativas
Mediação do formador/professor	
Compartilhamento: artigos, livros e revistas	
Compartilhamento de recursos tecnológicos	
Sugestão de recursos tecnológicos	
Sugestão de leituras: livros, revistas e artigos	
Videoaulas compartilhadas	
Compartilhamento de atividades desenvolvidas	
Encaminhamentos para organização do curso de extensão	Discussão e compartilhamento de informações
Negociação de atividades e encontros síncronos	
Eventos: divulgação	
Informação social	
Vídeos de apresentação	
Vídeos de orientação	
Imagens compartilhadas	

Fonte: dados da pesquisa

A seguir apresentamos a interpretação dos dados a partir das duas Categorias de Análise “Ações pedagógicas formativas e discussão e Compartilhamento de informações” que foram constituídas a partir das quinze Unidades de Registro.

5 INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Realizamos nessa seção um movimento dialógico em relação as duas Categorias de Análise: Ações pedagógicas formativas e discussão e Compartilhamento de informações.

5.1 Ações Pedagógicas Formativas

Esta categoria de análise se destaca pela sua dimensão didático-pedagógica relativa as ações formativas desenvolvidas no Curso de Extensão utilizando a Comunidade de Prática Virtual. Evidenciamos nessa categoria os aspectos referentes a interação/mediação, as leituras formativas e reflexivas e ao compartilhamento de atividade avaliativa.

A interação/mediação foi primordial para a formação da Comunidade de Prática Virtual e está relacionada as discussões envolvendo atividades que foram desenvolvidas no Curso de Extensão, referente ao planejamento, observações e reflexões. Pontuando, neste sentido, a afirmação de Wenger (2006) que a construção de conhecimento ocorre a partir do momento que pessoas com interesses comuns troquem informações e auxiliam reciprocamente em relação as suas ações formativas.

As leituras formativas e reflexivas são compartilhadas pelos Professores-Participantes e pelos Professores-Formadores com o objetivo de contribuir com a reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

O compartilhamento de atividade avaliativas refere-se as atividades propostas no Curso de Extensão, que após seu compartilhamento no espaço assíncrono, eram debatidas no espaço síncrono, conversas em grupo. Ou seja, Este compartilhamento permitia que todos os Professores-Participantes tivesse conhecimento do desenvolvimento realizado pelos membros da comunidade potencializado as discussões no momento síncrono.

5.2 Discussão e Compartilhamento de Informações

Esta categoria de análise se destaca pela sua dimensão organizacional relativa as discussões e compartilhamento das informações desta Comunidade de Prática Virtual.

Nesta categoria evidenciamos os aspectos referentes negociação das ações, informações sociais e compartilhamento de arquivos diversos.

A negociação das ações está relacionada as discussões realizadas e negociadas durante o desenvolvimento das ações formativas desenvolvidas no curso de Extensão.

Ressaltamos a necessidade de interação entre os participantes de uma Comunidade de Prática Virtual “pois estes ambientes facilitam a comunicação entre os participantes, tendo em vista um aprendizado colaborativo on-line, em que todos podem contribuir e são convidados a fazê-lo, para a melhoria do trabalho do outro” (BOHN, 2010, p. 27).

Destacamos que as interações nos momentos assíncronos foram importantes para estimular a discussão no momento síncrono. Assim, o espaço assíncrono teve um caráter de registro de informações sobre as ações formativas desenvolvidas pelos Professores-Participantes e de convite as reflexões que foram desenvolvidas no momento síncrono.

Entendemos que as informações sociais entre os membros de uma Comunidade de Prática Virtual deva existir e, embora, saibamos que as redes sociais colaboram com os laços de amizade desses membros, não são eles que formalizam a constituição de uma Comunidade de Prática Virtual. Entendemos, segundo os termos apresentados por Wenger, Mcdermott e

Snyder (2002), que para a constituição de uma Comunidade de Prática Virtual seus membros devem criar vínculos entre si ao se tornarem parceiros de aprendizagem e, assim, “possibilitar o compartilhamento de ideias, troca de informações e conhecimentos, que em uma interação auxiliam na busca de soluções e das melhores práticas, promovendo a aprendizagem de seus participantes (OLIVEIRA; BENITES-BONETTI; MISKULIN, 2017, p. 723).

O compartilhamento de arquivos diversos proporcionou aos Professores-Participantes o auxílio no desenvolvimento de algumas das ações avaliativas propostas no Curso de Extensão. Neste sentido, entendemos que as ações de compartilhamento no momento assíncrono atuaram como suporte ao momento síncrono “pois a colaboração é um processo de construção conjunta, na qual um grupo de pessoas tem um objetivo em comum a ser alcançado e de maneira coletiva devem tomar decisões e atitudes para alcançá-lo” (GARBIN, 2010, p. 9).

6 INFERÊNCIAS CONCLUSIVAS

A partir do movimento realizados pelos Professores-Participantes e pelos Professores-Formadores podemos afirmar que estes tiveram a oportunidade vivenciar, transpor e aprofundar suas experiências, que, segundo Wenger (2001), está só se torna significativa quando a pessoa se envolve integralmente no processo de interação. Para o autor, a experiência é “um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Intervém em toda a nossa pessoa, incluindo corpo, mente, emoções e relações sociais” (WENGER, 2001, p. 80, tradução nossa) e, as interações ocorridas durante Curso de Extensão corroboram com a definição apresentada pelo autor.

Dessa forma, no contexto da formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem, a utilização do *Facebook Messenger*, tem potencial para a constituição de Comunidade de Prática Virtual, podendo proporcionar aos Professores-Participantes a transformação desses espaços em futuros espaços de trabalho “por meio de experiências vivenciadas e compartilhadas” (MISKULIN; SILVA; ROSA, 2009, p. 266).

Para concluir, compreendemos que o Curso de Extensão possibilitou aos Professores-Participantes, em formação continuada na modalidade EaD, compreender que o ambiente virtual pode ser um espaço importante para a melhoria da prática docente e que, neste estudo, o *Facebook Messenger* possibilitou aos Professores-Participantes constituírem-se em uma Comunidade de Prática Virtual propiciando momentos de interação e reflexão que contribuíram para a formação continuada desses professores que ensinam de Matemática ao participar/estar em um diferente ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOHN, V. C. R. **Comunidades de prática na formação docente: aprendendo a usar ferramentas da Web 2.0**. Belo Horizonte/MG, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8TEFMP/1/1375m.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022

FERREIRA, J.; CORRÊA, B. R; TORRES, P. L. O uso pedagógico da rede social Facebook. **Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 7, n. 28, 2013.

GARBIN, M. C. **Uma análise da produção audiovisual colaborativa: uma experiência inovadora em uma escola de ensino fundamental**. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2010

MISKULIN, R. G. S. Comunidades de prática virtuais: possíveis espaços formativos de professores que ensinam matemática. **Encontro Nacional de Educação Matemática, Cultura e Diversidade**, v. 10, p. 1-10, 2010. Disponível em: http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T7_CC1331.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

MISKULIN, R. G. S.; ROSA, M.; SILVA, C. R. M. Comunidade de Prática Virtual: possíveis contribuições para a formação de professores de Matemática. *In*: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Ed.). **Práticas de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas: Mercado das Letras. 2009. p. 257-276.

MISKULIN, R.G.S.; SILVA, C.R. M.; ROSA, M. Formação continuada de professores de matemática: o desenvolvimento de comunidades de prática baseadas na tecnologia. **Revista Iberoamericana de Tecnología em Educación y Educación em Tecnología**. n.3, p. 63-69, 2009.

OLIVEIRA, Agnaldo de. **Aspectos do conhecimento do professor de Matemática em processos formativos na modalidade EaD**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192178>. Acesso em: 21 out. 2022.

OLIVEIRA, A. **Educação a Distância e Tecnologia Digital**: interação, atitude e aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, A. **Formação Continuada de Professores de Matemática a Distância**: estar junto virtual e habitar ambientes virtuais de aprendizagem. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2012. Disponível em: [dissertacao_agnaldo_de_oliveira.pdf](#). Acesso em: 21 out. 2022.

OLIVEIRA, A.; BENITES-BONETTI V. C.; MISKULIN, R. G. S. O conceito de comunidade de prática mobilizado em pesquisas em educação matemática. *In*: Congresso Iberoamericano de Educación Matemática, 8., 2017, Madri. **Libro de Resúmenes**, Madri: Fespm, 2017. p. 246-246.

RODRIGUES, M. U. **Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de matemática no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/146706>. Acesso em: 21 out. 2022.

RODRIGUES, M. U.; MISKULIN, R. G. S.; SILVA, L. D. Potencialidades dos Grupos/Comunidades do Facebook para a Formação de Professores de Matemática no âmbito do PIBID. *Acta Scientiae*, v. 19, n. 6, p. 833-852, 2017.

WENGER, E; MCDERMOTT, R; SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice**: a guide to managing knowledge. Boston, Mass.: Harvard Business School, 2002.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. 2006. Disponível em: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm. Acesso em: 21 out. 2022.

WENGER, E. **Comunidades de Práctica**: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

EDUCAÇÃO PELA IMAGEM: HISTÓRIA E FOTOGRAFIA

Ivanor Luiz Guarnieri
Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Vilhena
E-mail: ivanoremarta@hotmail.com

Marta Camilo da Silva Guarnieri
Professora da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia
E-mail: martaevanor@outlook.com

Resumo: O uso de fotografias no ensino de História aponta para algumas questões: Como a fotografia pode retratar o passado? Que relações existem entre fotografia e texto escrito? O estudo do passado por meio de imagens pode estar desfocado, caso se interprete imagens fotográficas como fidedignas de momentos pretéritos? A didática no uso de fotografias no ensino de história tem elementos que precisam ser levando em conta. É o caso das circunstâncias nas quais as fotos foram produzidas. É notório que tanto o fotógrafo quanto os fotografados planejam as fotos e, por isso, preparam o ambiente e fazem poses incomuns no dia a dia. Além disso, o ambiente e as intenções que levam ao registro fotográfico devem ser observados. Nesse sentido, a crítica interna a esses documentos vai além da mera descrição do que é visto. Esse tipo de crítica implica considerar os recursos tecnológicos e a montagem de cenário usados na fotografia. Por meio da crítica é possível captar intenções acerca do registro fotográfico; ou seja, o que se quis mostrar para outros e para a posteridade. A crítica externa, por sua vez, deve elucidar a cultura na qual a fotografia foi produzida, o contexto de época. Esse duplo movimento crítico, faz a fotografia imergir em seu contexto e, em seguida, a faz emergir para o tempo presente carregada de sentidos e significados com os quais o professor de história pode construir o conhecimento de época em bases mais amplas.

Palavras-Chave: Ensino. Fotografia. História.

1 INTRODUÇÃO

O uso de imagens acompanha o ser humano desde as cavernas. De pinturas rupestres à quadros renascentistas, a expressão visual do mundo por meio de desenhos e pinturas permitem conjecturar acerca da cultura da qual o artista faz parte. Com o desenvolvimento das técnicas de reprodução (BENJAMIN, 1975) novos artefatos imagéticos foram produzidos. A fotografia é resultado de um processo evolutivo que vinha de mais de dois séculos, finalmente em 1826 ela nasce, por obra do francês Joseph Niépce (1763- 1828). O incremento tecnológico permitiu o desenvolvimento de mecanismos cada vez mais ágeis e precisos na produção de imagens fotográficas. O barateamento dos custos de produção favoreceu o trabalho de espalhar imagens as mais diversas em diversos ambientes. As técnicas de reprodução gráfica tornaram as fotografias onipresentes no cotidiano das pessoas, agora capazes de, sem a ajuda de fotógrafos profissionais, registrarem instantes de suas vidas e mostrarem ao mundo suas figuras por meio de redes sociais. O desejo de se verem e quererem ser vistos conduz mãos hábeis nos caminhos dos clicks fotográficos e informáticos. Com as relações estreitas entre diferentes aparelhos, máquinas fotográficas e computadores se unem para permitir o espalhamento de imagens.

O contexto tecnológico atual não é o único por meio do qual as fotografias se mostram. Desde antes da invenção da internet, livros diversos trazem estampados em suas páginas

desenhos e imagens com o fito de ilustrar conhecimentos sobre eventos passados. Tomando como exemplo os livros didáticos de história, neles são encontráveis inúmeras imagens fotográficas ilustrativas de assuntos.

A presença da fotografia como recurso didático justifica o estudo da relação entre história e fotografia. Essa relação se dá em duas possibilidades amplas: o estudo da história da fotografia e a fotografia como fonte para a história. Esses dois campos não se excluem, mas exigem metodologias diversas, pois, uma coisa é estudar a fotografia, outra é tomá-la como recurso de pesquisa e estudo, outra, ainda, é observar a didática no uso de fotografias para o ensino de História. Apesar dessas distinções, o professor usa de referenciais de pesquisa e de conhecimentos sobre a história da fotografia para melhor ensinar sua disciplina. O docente enfrenta o seguinte problema: como ir além da mera descrição da imagem que aparece no livro didático, ou seja, como sair de uma atitude contemplativa em relação à imagem e alcançar abordagens exploratórias por meio das quais as fotografias se tornem instrutivas?

O objetivo deste texto é apontar caminhos por meio dos quais seja possível usar livros didáticos plenos de imagens instigando o estudo dos sentidos trazidos pelas imagens originárias de eventos passados. Este artigo foi escrito apoiado em teóricos ocupados com a relação entre Fotografia e História e, com isso, contribuem sobremaneira para a compreensão do fazer fotográfico. Nossa hipótese é o uso e o conhecimento sobre fotografias, como elas são feitas, em que contexto, com quais recursos tecnológicos, entre outros, contribui sobremaneira para as análises do passado feitas em aulas de história. Nesse pequeno ensaio, de caráter reflexivo, entendemos a fotografia como fonte de estudo do passado e, conseqüentemente, como possibilidade de ser usada como recurso para a educação em história. I

A presença de fotografias em livros didáticos é constante. As obras de história destinadas à Educação Básica trazem imagens sempre destinadas a ilustrar algum episódio da história. De imediato, nas páginas dos livros, os alunos olham para fotografias como se elas retratassem uma síntese de ideias, em especial, depois de terem lido textos sobre acontecimentos históricos. Algumas fotografias, de tanto serem reproduzidas nas obras, acabam sendo associadas diretamente aos acontecimentos. Assim, fotografias de D. Pedro II, da princesa Isabel, dos seguidores de Antônio Conselheiro, na região do Vaza Barris, entre outras, vão se misturando nas páginas dos livros de história. Sobre esse último episódio, a Guerra de Canudos ocorrida no interior da Bahia, as explicações didáticas vêm acompanhadas de trechos selecionados da obra de Euclides da Cunha, “Os Sertões” e de fotografias, como aquela tirada por Flávio de Barros em outubro de 1987, na qual se apresentam dezenas de pessoas sentadas ou agachadas, prisioneiras, tendo ao fundo homens fardados, em pé, que as vigiam.

Figura 1: Guerra de Canudos



Figura 1: Guerra de Canudos, pelo fotógrafo Flávio de Barros
Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=3002>
acesso 19/11/2022

Quando uma fotografia é realizada, o fotógrafo é seu artesão. O autor da foto a realiza como “fragmentação: assunto selecionado do real (**recorte espacial**). Congelamento: paralisação da cena (**interrupção temporal**)” (KOSSOY, 2020a, p. 31 – grifos do autor). É no ato de fotografar que o fotógrafo congela no tempo o tema selecionado, materializando a imagem na qual se apresenta o espaço e o tempo. O movimento é fixado pela objetiva da câmera para a posteridade, guardando os traços de momentos de vida. A observação da foto faz emergir um tempo outro no qual unidades expressivas da realidade se apresentam aos olhos inquiridores dos estudantes.

A imagem de determinada ação, ou de certa paisagem natural, se apresenta fossilizada e, como tal, permite à fotografia tornar-se documento histórico. Trata-se de documento com múltiplas significações e, por isso, precisa de interpretação. “A fotografia nos apresenta o visível, mas nos remete ao imponderável dos fatos da vida histórica e social” (KOSSOY, 2020b p. 24). São esses fatos da sociedade que se tornam objeto da pesquisa e do ensino de História. Por isso, quanto mais preparo tiverem os historiadores e professores tanto melhor para compreender nuances do passado só perceptíveis pela imagem.

O preparo dos profissionais, acima referidos, se mostra nas indagações que fazem sobre seu objeto estudado. Ao ver determinada fotografia, a pergunta sobre a intenção do fotógrafo é indispensável. Essa intenção pode ser analisada sob alguns aspectos: se ele foi pago para tirar as fotografias, se está a serviço de algum governo, autoridade ou mesmo de empresa jornalística. Se a motivação para o registro fotográfico é artística etc. Questões como essas são decisivas na análise dos resultados do trabalho alcançado pelo fotógrafo, pois o arranjo do ambiente, a disposição das pessoas fotografadas, a escolha do local os diferentes planos apresentados e o foco principal na imagem são ligados diretamente ao compromisso do criador de determinada fotografia.

A manipulação de imagens é antiga. Independente da intenção, quem vê uma fotografia estampada em um livro, ou jornal, tende a vê-la como prova da existência passada de acontecimento real. A imagem se confunde com a realidade, mas a realidade é construída. Devido à força da imagem em reproduzir ambientes, a fotografia é utilizada como prova de crimes ou como prova de álibi para evitar condenações. No entanto, questionar sobre a manipulação feita na construção da imagem nem sempre é feito. Manipular cenários, gestos e vestimentas a serem fixada em fotografias não é problema. Nesse caso, trata-se do próprio

arranjo necessário para a realização da foto. Problema é nunca se ater a esse aspecto e tomar retratos e poses de pessoas como se elas se vestissem e se colocassem na vida cotidiana exatamente como se mostram nas fotografias. O conhecimento da fotografia quando é tomada como objeto histórico e compreendido como algo produzido pela mão humana enriquece a interpretação dos eventos passados e contribui didaticamente com os estudos em aula.

Desde a mais simples e honesta elaboração, quando as pessoas fazem pose para serem fotografadas, mudando suas habituais atitudes e usando vestimentas diferentes daquelas do dia a dia, até a manipulação das imagens com fins políticos, comerciais, ou em nome de uma causa qualquer, precisam ser levados em conta. O caso da fotografia intitulada “Uma colheita de morte”, de autoria de Timothy O’Sullivan e Alexander Gardner, criada em julho de 1863. Ela faz parte de um conjunto de fotografias com as quais se pretendia denunciar os horrores das guerras nos Estados Unidos. Fotógrafos como

Brady, Gardner e O’Sullivan fotografaram com o compromisso duplo e pioneiro de utilizar-se da imprensa para permitir que um número muito grande de pessoas pudesse ver o que de fato ocorria nos campos de batalha; ao mesmo tempo, suas fotografias documentavam, com cruel clareza e objetividade, suas opiniões sobre a guerra. (SÓLHA, 2022)

Reproduzimos a imagem abaixo para que o leitor saiba que existem interpretações diferentes sobre ela. É o caso de Peter Burke citado logo abaixo.

Figura 2. “Uma colheita de morte”



Figura 2. Timothy O’Sullivan. “Uma Colheita da Morte”, Gettysburg, 1868. In. <https://www.studium.iar.unicamp.br/cinco/3.htm>. Acesso 20/11/2022)

Pode se julgar do mérito em denunciar as atrocidades das guerras, mas alguns tomaram a imagem acima como se fosse exatamente a realidade. Contudo, como afirma Peter Burke, analisando essa fotografia, “alguns dos ‘cadáveres’ que se podiam visualizar em fotografias da guerra civil americana eram aparentemente soldados vivos que tiveram de posar para a câmera” (BURKE, 2017, p. 39). O desejo de mostrar imagens que colocassem a opinião pública contra a guerra, motivou certos arranjos na fotografia. Apesar disso, é inegável que ela está dentro do contexto dos acontecimentos de então.

Mesmo as fotografias tendo sido trabalhadas, por meio de figurinos e poses, elas foram construídas na atmosfera e no conjunto de acontecimentos de sua época. Meninos maltrapilhos em ruas lamacentas, tendo seus rostos pintados artificialmente de barro ou carvão, podem ser vistos como representativos dos horrores das guerras de época. Ao perceber o mundo de seu tempo, é oportuno ver o “fotógrafo enquanto filtro cultural” (KOSSOY, 2020b, p. 46). O fotógrafo é uma espécie de filtro que deixa passar determinados aspectos da realidade, constrói outros e enfatiza mais alguns. Isso se dá pelo próprio engajamento do fotógrafo como homem do e no mundo de cultura. Sua bagagem cultural, sensibilidade e criatividade são sopesadas aos seus desejos e interesses em retratar algo com sua máquina fotográfica. O fotógrafo não está alheio aos perigos do mundo e das ameaças produzidas pelas imagens que reproduz e o obrigam a ter cuidados e não mostrar tudo que gostaria.

Fotografias de homens escravizados no Brasil do século XIX, feitas por Marc Ferrez, mostram a proximidade da fotografia com a pintura, com imagens captadas por máquinas fotográficas colocadas em tripés, demonstram a presença de pessoas em campos de trabalho de modo relativamente harmonioso e progressista.

Figura 3: “Homens, mulheres e crianças, possivelmente escravizados, e o administrador (ou feito) trabalham em terreiro de secagem de café”



Figura 3.

Marc Ferrez/Coleção Gilberto Ferrez/ Acervo Instituto Moreira Salles

Disponível em: <https://acervos.ims.com.br/portals/#/search/escravid%C3%A3o>

Acesso em 18/11/2022

A fotografia acima guarda semelhanças com a pintura, mas revela, também, o tipo de imagem passível de ser realizada pelo fotógrafo. As pessoas aparecem no primeiro plano e a natureza ao fundo. A natureza transformada pela mão dos seres humanos se mostra à primeira vista, a natureza ao fundo mostra os morros que de algum modo indiciam o encarceramento das pessoas naquele lugar. Entre as pessoas e os morros, uma construção com pontes e crianças. As vestimentas de algodão branco, o turbante usado pelas mulheres e a pose de todas as senhoras que seguravam balaio, - “coincidentalmente, os balaio estão todos erguidos nos ombros das mulheres-, indicia a organização da imagem pretendida pelo fotógrafo, seguramente pago pelo dono da fazenda.

A pesquisa e o ensino por meio de fotografias são valiosos para a História, mas as fotografias não foram feitas com esse propósito. Alguém que fotografa a si mesmo em determinada situação o faz para ter consigo uma lembrança. A lembrança imagética de um

lugar, se não for guardada na foto ficará apenas na memória da pessoa. Festas, inaugurações, desfiles, catástrofes, visitas de parentes distantes, entre inúmeros outros eventos, estimulam o registro fotográfico que ilustram páginas de jornais e revistas, álbuns de família, todos podendo ter como futuro figurar em páginas de livros didáticos. Conjunto de fotos de família fazem parte dos arquivos pessoais colocados desde antigas caixas de sapatos utilizadas para guardar fotos impressas até as atuais exposições de fotos em redes sociais. Todas elas construídas segundo as intenções do fotógrafo, profissional, amador, ou simplesmente alguém que usou da câmera para clicar fotografias. Por isso, ao analisar imagens, convém perceber a motivação que levou a fabricação da fotografia usada para estudo.

Marc Ferrez, cuja fotografia foi mostrada acima, era chamado a compor imagens com sua câmera. Convites assim perduraram por longo tempo. Fotógrafos profissionais eram e são chamados a registrar eventos de casamento e assemelhados. A partir das pesquisas realizadas pela equipe de Steve Sasson, para a Kodak, nos anos 1975, até a popularização da máquina eletrônica de fotografar, nos anos 1990 em diante, a busca por revelação de fotografias em lojas especializadas iria cair gradativamente. No entanto, até esse período, as pessoas aguardavam ansiosas a revelação das fotos, surpresas, às vezes, por verem que algumas fotografias foram “queimadas”, ou seja, o negativo do filme não pode ser aproveitado na revelação da foto.

A boa qualidade das imagens dependia do preparo do fotógrafo e do cuidado com que executava seu trabalho. Senhor da cena na hora dos registros, o fotógrafo determinava posições, sorrisos, lugares e expressões até mesmo para pessoas poderosas. “A imagem fotográfica é, enfim, uma representação resultante do **processo de criação/construção** do fotógrafo. (KOSSOY, 2020a, p. 32 – grifos do autor). É esse profissional que cria a atmosfera espaço-temporal reproduzida nas fotografias. Nesse trabalho de arranjo de imagens, “alguns profissionais interferiram mais do que outros para arrumar os objetos e as pessoas” (BURKE, 2017, p. 39). Em vista dessa maior ou menor manipulação de imagens na produção de fotografias, é que se equivoca quem a toma como documento fidedigno e como prova de verdade histórica. Por isso, o cuidado com a interpretação é prova de zelo na pesquisa e no ensino de História quando o trabalho de pesquisar e de ensinar lançam mão de imagens do passado com fonte de estudo e pesquisa. II

A interpretação é sempre uma forma de reflexão sobre algo. Com as fotografias não é diferente. A interpretação-reflexão depende do conhecimento e da capacidade analítica do observador. Essa capacidade é indispensável quando se usa, diretamente, imagens fotográficas como recuso pedagógico. Pensar a respeito das fotografias contribui para evitar o erro de apresentá-las aos alunos como se fossem decalques da realidade. Caso os alunos vejam essas imagens como mera exposição do passado, então, “tal procedimento acaba por reforçar nos alunos a ideia de que os homens e as mulheres de ontem viviam exatamente como se apresentam nas respectivas fotografias” (BORGES, 2011, p. 16). Por isso, bastaria partir de nossa própria experiência para lembrar como nos arrumamos para sermos fotografados, para dizer aos alunos que, também em fotos históricas, pode haver muito de arranjos de cena. Ora, no passado esse cuidado em arrumar-se era ainda maior, uma vez que o custo e as dificuldades técnicas no manejo dos instrumentos fotográficos eram maiores, aspecto esse a ser levando em conta para observações sobre fotos antigas.

Sabendo que as pessoas escolheram seus trajes, fizeram pose, arrumaram o lugar com objetos para tal fim, às vezes colocaram cortinas ou se colocaram em lugares cujo último plano da foto é uma paisagem natural ou um tecido cobrindo a parede etc., ou seja, sabendo disso, um bom caminho na aula é indagar sobre o “processo de compreensão e interpretação dos significados que os homens atribuíram às suas condutas sociais” (BORGES, 2011, p. 34). A pessoa reflete o imaginário coletivo do qual faz parte o fotógrafo e seus fotografados, reforçando conceitos e posições sociais determinadas.

A concepção de sociedade transparece no lugar ocupado pelas personagens fotográficas.

Em fotos de família, até meados do século passado ou pouco mais, muitas vezes, os patriarcas das famílias costumavam ficar no centro da cena fotográfica, tendo ao lado a esposa, em seguida os filhos, avós e, em alguns casos, os agregados da casa. O sinal da autoridade paterna se explicita no modo como as pessoas estão perfiladas e, algumas vezes, no olhar de submissão de filhos e cônjuge. São valores de família embalsamados em forma de imagem. Cientes da perpetuação da imagem para a posteridade é plausível pensar em tais cenas congeladas no tempo como o desejo dos fotografados em dialogar com o futuro dizendo algo como: ‘Olhem como somos e vivemos’. Mas isso é só uma interpretação nossa. Contudo, é notório saber que ninguém deseja mostrar algo contrário ao seu modo de pensar e, menos ainda, aparecer de modo oposto aos próprios desejos.

Figura 4: Avós, com filhos, genros e netos



Figura 4

Família fotografada no Rio de Janeiro, por volta de 1947.

Fonte:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=2747369652065409&set=gm.3209073506072667&id&orvanity=1752939431686089>

A fotografia acima, ilustrativa de família típica do Rio de Janeiro, foi encontrada nas redes sociais, no Facebook. Essa fotografia é importante pelos valores que revelam. Imagem bem construída de família bem composta, com vestimentas segundo os padrões de época; os avós no centro, secundados pelos filhos e tendo crianças no colo de duas senhoras. As crianças maiores se apresentam em pé, apenas o menino está entre o casal no centro da foto. Embora a primeira foto colorida no Brasil date de 1915, a foto acima está em preto e branco possivelmente em virtude dos recursos técnicos da época, e da intenção de tornar a imagem classicamente bem construída. Ninguém na imagem está sorrindo, nem mesmo as crianças. Isso pode ter sido um pedido do fotógrafo, procurando mostrar a solenidade do momento e as características daquele período, pois são várias fotos de famílias que assim se apresentam naquela época, como se vê no portal do Facebook- <https://www.facebook.com/groups/portaljws/>

Esse site mostra a conexão passado e presente de modo explícito, pois os recursos tecnológicos contribuem para expandir os estudos e interpretações do passado por meio de imagens tornadas públicas por meio das redes sociais. O uso dessa tecnologia capaz de alcançar

o passado de modo rápido deve ser usado, em contexto. Aqui damos apenas alguns exemplos de fotografias no universo imenso de imagens disponíveis.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao professor cabe alertar aos alunos sobre o uso da fotografia. Entre as observações necessárias, convém dizer que a fotografia pode ser utilizada como documento histórico, mas é, antes de tudo, imagem construídas com outros fins que não o do ensino. É o professor e historiador que se apropriam dessas imagens visando compreender melhor o passado.

No trabalho de pesquisa histórica “a imagem, em especial a fotografia, sempre se viu tradicionalmente relegada à condição e ‘ilustração’ dos textos e ‘apêndice’ da história” (KOSSOY, 2014, p. 31). É preciso trazê-la ao papel de fonte de pesquisa e de estudo para a disciplina de História. Contudo, “a documentação iconográfica é uma das fontes mais preciosas para o conhecimento do passado; trata-se, porém, de um conhecimento de aparência: as imagens guardam em si apenas indícios, a face externa da história que não se mostram, e que pretendemos desvendar” (KOSSOY, 2014, p. 31). Texto escrito e texto em imagem exigem interpretação. O cuidado com as análises, unindo os dois tipos de texto (em palavras e em imagem) no contexto do evento histórico em estudo enriquecem a abordagem e trazem ainda mais conhecimento sobre esse passado. No cuidado da abordagem vale lembrar que as imagens fotográficas interagem com nossas representações mentais, e se encontram em dois mundos: o retratado no documento histórico-fotográfico, quando o artefato foi construído; e o mundo de cultura do professor e do aluno, momento de estudo e pesquisa atual.

Por isso tudo, é dever de ofício lembra a lição de Marc Bloch de que “são os homens que a história quer capturar” (BLOCH, 2001, p. 54) e esses homens se apresentam fisicamente em fotografias em busca de interpretação. A interpretação ganha em qualidade se for considerado o método regressivo de Bloch. Nas palavras de Le Goff (2001, p.7), “Método Regressivo: Temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, do passado”. Sopesados os trabalhos de pesquisa e ensino pela didática do filtro cultural ao qual pertencemos e por meio do qual interpretamos o mundo do passado exposto em imagens.

Com alguns cuidados é possível ir além da mera olhada curiosa sobre fotografias expostas em livros didáticos e fazer uso delas como fonte de conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. Tradução de José Lino Grünnewald. In. BENJAMIN, Walter; Max Horkheimer; Theodor W. Adorno; Jürgen Habermas. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: O uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora da Unesp, 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Maria Eliza Linhares Borges. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 6ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020a.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020b.

LE GOFF, Jacques. Por uma historiografia da reflexão. In. BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SÔLHA, Hélio. **Olhar e documento**: Breves observações sobre as fotografias de Alexander Gardner. Disponível In. <https://www.studium.iar.unicamp.br/cinco/3.htm>. Acesso 20/11/2022

Sites:

<https://acervos.ims.com.br/portals/#/search/escravid%C3%A3o>

<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=3002>

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=2747369652065409&set=gm.3209073506072667&id=1752939431686089>

<https://www.facebook.com/groups/portaljws/>

<https://www.studium.iar.unicamp.br/cinco/3.htm>.

COMUNICAÇÃO LIVRE – LINGUÍSTICA

A PRESENÇA DO DUPLO EM MARKHEIM E EM O MÉDICO E O MONSTRO, DE ROBERT LOUIS STEVENSON

Rossana Rossigali
Professora da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
E-mail: rrossigali@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação tem por escopo analisar, sob a perspectiva da presença do duplo, duas criações do escritor escocês Robert Louis Stevenson (1850-1894): o conto *Markheim* (1885) e a novela *O estranho caso do Dr. Jekyll e o Sr. Hyde* (1886), também conhecida como *O médico e o monstro*. Na primeira, um conto de horror psicológico, ao se lembrar diversos assassinatos famosos do século XIX, coloca-se em foco a reação do próprio homicida logo após perpetrar o crime. Já *O médico e o monstro* configura-se em uma das mais célebres histórias de duplos, ao relatar a trajetória do respeitável dr. Jekyll e sua metamorfose no abjeto sr. Hyde, ocorrida por intermédio da utilização de um composto capaz de promover a separação da parte má, a qual acaba, finalmente, sobrepujando o “bem”. Diversos pensadores têm-se debruçado sobre os estudos acerca do duplo, elaborando tipologias as mais diversas. Ana Maria Lisboa de Mello, Fernando Sabino, Juan Bargalló Carraté, Nicole Fernandez Bravo e Paulo Raviere são autores que integram o aporte teórico deste trabalho.

Palavras-chave: *Markheim*. *O médico e o monstro*. Duplo.

O imaginário do duplo enseja a liberação de medos e angústias reprimidos, dá vazão a sonhos de habitar espaços e tempos fantásticos, escapando à rotina sufocante do cotidiano.

Ana Maria Lisboa de Mello

1 INTRODUÇÃO

O tema do duplo encontra-se presente nas obras de arte desde a Antiguidade, e tem reaparecido no decorrer dos séculos. Faz parte, igualmente, de diversas narrativas religiosas e míticas ocidentais, possuindo uma compatibilidade com o gênero literário fantástico.

A literatura fantástica é oriunda do romance gótico, e tem seu início em torno da metade do século XVIII, “quando se deram as condições adequadas para sugerir esse choque ameaçador entre o natural e o sobrenatural sobre o qual se sustenta o efeito do fantástico” (ROAS, 2014, p. 47). A partir desse século, “essa produção literária sofisticou-se, recebendo contornos diversificados e tornando-se objeto de atenção de teóricos cujos estudos nem sempre convergem.” (ZINANI, 2016, p. 155).

Para Tzvetan Todorov, por exemplo, o fantástico caracteriza-se por durar

apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se aquilo que percebem se deve ou não à ‘realidade’, tal qual ela existe para a opinião comum. No fim da história, o leitor, senão a personagem, toma entretanto uma decisão, opta por uma ou outra solução, e assim fazendo sai do fantástico [...]. Se ele decide que as leis da realidade permanecem intatas e permitem explicar o fenômeno descrito, dizemos que a obra pertence ao gênero do estranho. Se, ao contrário, ele decide que se deve admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso.” (2004, p.156)

David Roas, entretanto, considera esse conceito muito restritivo, uma vez que “acaba excluindo muitas narrativas em que, longe de se propor um desenlace ambíguo, o sobrenatural

tem uma existência efetiva: isto é, em que não há vacilação possível, já que só se pode aceitar uma explicação sobrenatural dos fatos” (ROAS, 2014, p. 42). O autor então propõe a utilização dos termos **literatura fantástica** e **literatura maravilhosa**. Para ele os contos de fadas constituem-se em exemplos da literatura maravilhosa, na qual “o sobrenatural é mostrado como natural, em um espaço muito diferente do lugar em que vive o leitor” (ROAS, 2014, p. 33). E compendia: “quando o sobrenatural se converte em natural, o fantástico dá lugar ao maravilhoso.” (ROAS, 2014, p. 34).

O mesmo estudioso ainda propugna que o fenômeno sobrenatural configura-se na condição indispensável para que ocorra o efeito fantástico. A literatura fantástica é o único gênero literário que não pode prescindir do sobrenatural, que é “aquilo que transgride as leis que organizam o mundo real, aquilo que não é explicável, que não existe, de acordo com essas mesmas leis.” (ROAS, 2014, p. 31). Além disso, o sobrenatural sempre suporá

uma ameaça à nossa realidade, que até esse momento acreditávamos governada por leis rigorosas e imutáveis. A narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão, e sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real. (ROAS, 2014, p. 31)

Juntamente com a temática referente à duplicidade do Eu, a criação literária fantástica atingirá sua maturidade com o Romantismo,

momento em que se consolida a exploração do tenebroso e do irracional na ficção [...] A imagem do desdobramento, como a revelação do lado desconhecido do homem, é muito explorada pelos românticos [...] O fantástico coaduna-se com o espírito de inconformismo dos românticos em relação aos valores estabelecidos e à consequente busca de uma nova estética na cultura ocidental” (MELLO, 2000, p. 117)

Ana Maria Lisboa de Mello e Sissa Jacoby ressaltam que o tema do duplo adquire contornos trágicos no Romantismo, “momento em que se concebe a ideia de inconsciente, valoriza-se o sonho e o símbolo” (2014, p. 143). Em conformidade com Julio França,

a dualidade é em si mesma uma ideia ‘insólita’, pois se opõe ao princípio lógico da não-contradição ao postular que algo é e não é simultaneamente. [...] De modo bastante genérico, pode-se entender o *duplo* como qualquer modo de desdobramento do ser. [...] O duplo é um artifício que assume muitas encarnações. (2009, p. 7-9)

E um dos autores que mais elaborou essas encarnações foi, justamente, Robert Louis Stevenson.

Robert Louis Stevenson nasceu em 1850 em Edimburgo, na Escócia. Sofria de tuberculose. Em 1883 publica *A ilha do tesouro*, que lhe trouxe a consagração do público. Em 1894, morre de hemorragia cerebral, nas Ilhas Samoa, para onde havia ido com a família, por conta de sua saúde.

Stevenson transitou por diversos gêneros, tais como poesia, romance histórico e romance de aventuras e, segundo Braulio Tavares, “lançou as bases de um tipo de romance policial de histórias urbanas entrelaçadas (*The New Arabian Nights*) que viria a influenciar, entre outros, Conan Doyle” (TAVARES, 2005, p. 216) e G. K. Chesterton. Além disso, em conformidade com Rewey Belle Inglis e Josephine Spear (1958, p. 516), Stevenson era “um mestre na arte da escrita de cartas”. Um escritor notório com quem mantinha correspondência era seu amigo Henry James.

De acordo com John Herdman (1990), Stevenson era admirador de E.T.A. Hoffmann e considerava Dostoiévski como o maior dos romancistas contemporâneos. Herdman ainda destaca o profundo interesse de Stevenson nos avanços da psicologia científica, bem como o

fato de que, segundo sua esposa, seus personagens mais dualísticos terem sido inspirados por psicólogos franceses.

Alguns consideram-no um escritor menor. Outros, entretanto, julgam-no um grande autor, como é o caso de Alberto Manguel, para quem “o século XX e sobretudo o argentino Jorge Luis Borges encarregaram-se de emendar esse juízo: Borges louvava sua inventiva clara, sua escrita lúcida, e o declarava ‘digno de nossa amizade’”. (MANGUEL, 2005, p. 526). Fernando Sabino assevera que Stevenson escreveu “uma das mais palpitantes e renovadoras obras da literatura universal.” (SABINO, 2012, p. 5). Outro que atesta o valor literário de Stevenson é Ítalo Calvino, que salienta tanto a “nitidez límpida e leve do estilo” quanto o “núcleo moral de todas as suas narrativas”, acrescentando, ainda, que, “neste caso, é a moral do limite humano que tem uma rica e modulada representação fantástica.” (CALVINO, 2004, p. 405).

No âmbito do fantástico, aliás, Herdman (1990, p. 127) afirma que Stevenson é “a figura representativa na história do duplo literário nas duas últimas décadas do século XIX”. Dois de seus trabalhos que podem ser inseridos nesse gênero são *Markheim* e *O médico e o monstro*.

Paulo Raviera (2019) classifica *Markheim* como um conto de horror psicológico, no qual o protagonista assassina um antiquário em Londres e pretende apoderar-se do seu dinheiro. Ao serem lembrados diversos assassinatos famosos do século XIX, coloca-se em foco a reação do próprio homicida logo após perpetrar o crime.

Nicole Fernandez Bravo (1997, p. 277) apresenta *Markheim* como “um homem que não aceita se ver tal como é e acredita dialogar com um duplo maléfico”, o qual se propõe a ajudar o protagonista a encontrar o dinheiro e alerta-o sobre a chegada iminente da criada. Eis um trecho que traz um diálogo paradoxal com o duplo:

Markheim não poderia evitar sorrir com espécie de triunfo amargurado. ‘Não’, falou, ‘não receberei nada de suas mãos; se estivesse morto de sede, e fosse a sua mão que colocasse o cântaro em meus lábios, encontraria a coragem para recusar. Pode soar incoerente, mas não farei nada para compactuar com o mal.’ (STEVENSON, 2019, p. 228).

A dualidade bem/mal, espinha dorsal de *O médico e o monstro*, já está presente em *Markheim*, que afirma: “o mal e o bem têm força em mim, saudam-me de ambos os lados. Não amo apenas um deles, amo ambos.” (STEVENSON, 2019, p. 230).

O estranho caso do Dr. Jekyll e o Sr. Hyde relata a trajetória do respeitável dr. Henry Jekyll e sua metamorfose no abjeto sr. Edward Hyde, ocorrida por intermédio da utilização de um composto capaz de promover a separação da parte má, a qual acaba, finalmente, sobrepujando o “bem”. Fisicamente, esse duplo era mais jovem e mais baixo que o dr. Jekyll. Moralmente, o médico era uma mistura do bem e do mal – já o sr. Hyde inclinava-se totalmente para o mal.

Vários pensadores têm-se debruçado sobre estudos acerca do duplo, elaborando tipologias as mais diversas. Uma delas é formulada por Bravo (1997), para quem o mito do duplo, desde a Antiguidade até fins do século XVI, “simboliza o homogêneo, o idêntico: a semelhança física entre duas criaturas é usada para efeitos de substituição, de usurpação de identidade, o sócio, o gêmeo é confundido com o herói e vice-versa, cada um com sua identidade própria.” (BRAVO, 1997, p. 263-264). Já a partir do final do século XVI, o duplo passa a representar o heterogêneo, categoria na qual se encontram tanto *Markheim* quanto *O Médico e o monstro*. Para a autora, “o heterogêneo é, numa de suas componentes, a dualidade do ser: o sujeito de desejo entra em choque com a personalidade, imagem imposta pela sociedade.” (BRAVO, 1997, p. 276).

Para Yves Pélicier, *O Médico e o monstro* configura-se em um duplo em que o original sofre uma **metamorfose**, aparecendo completamente diferente. Para Juan Bargalló Carraté,

trata-se de um duplo denominado **desdobramento** produzido por metamorfose – neste caso, reversível.

Para Carraté, a aparição do duplo está vinculada a “alguma vergonha oculta” – ou seja, à condição de esconder essa vergonha. O próprio Jekyll atribui a metamorfose ao seu “descomedimento”: “foi o exagero de minhas aspirações e não a magnitude de minhas faltas o que me fez como era e separou em meu interior, mais do que é comum na maioria, as duas províncias do bem e do mal, que compõem a dupla natureza do homem” (CARRATÉ, 1994, p. 23).

Roas (2014) destaca a similitude da narrativa fantástica com o real, exceto quando o evento fantástico ocorre, parte em que o relato começa a exibir poucos detalhes. Para esse autor,

O discurso do narrador de um texto fantástico, profundamente realista na evocação do mundo em que se desenvolve sua história, torna-se vago e impreciso quando enfrenta a descrição dos horrores que assaltam esse mundo, e não pode fazer outra coisa além de utilizar recursos que tornem tão sugestivas quanto possível suas palavras (comparações, metáforas, neologismos), tentando assemelhar tais horrores a algo real que o leitor possa imaginar (ROAS, 2014, p. 56)

Esse aspecto é perceptível em *O Médico e o monstro*, quando o dr. Jekyll, que vem discorrendo sobre a dualidade perceptível em sua própria personalidade, afirma que não se aprofundará “nesse ramo científico” (STEVENSON, 2019, p. 307) de sua confissão.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do duplo, tratado no conhecidíssimo *O médico e o monstro*, já havia aparecido anteriormente em outra obra do mesmo autor, a menos famosa *Markheim*. Inglis e Spear (1958) salientam que, na Inglaterra dos anos 1880, os escritores estavam começando a elaborar seus contos à Edgar Allan Poe, mantendo uma “atmosfera” dominante da primeira à última palavra³⁰. *Markheim* foi um dos primeiros contos a seguir esse modelo, tendo sido um dos mais bem sucedidos. Para as autoras, (1958, p. 518), a “ênfase do conto no aspecto psicológico do crime conferiu um novo tratamento para um assunto antigo”. Curiosamente, este texto possui o final em comum com *O coração denunciador*, um famoso conto de Poe – em ambos os assassinos acabam por se entregar.

Em *O médico e o monstro*, quando o “mal” é libertado, sob a forma de Hyde, passa a preponderar sobre o dr. Jekyll, pois as duas partes não são iguais: “o mal, Hyde, é mais vigoroso do que o pobre Jekyll, pálida imagem da honorabilidade; ele libertou a força bruta” (BRAVO, 1997, p. 277).

Para Otto Rank (2013, p. 72), “a confrontação ética do duplo como personificação da própria maldade é especialmente clara nos casos de consciência dupla”, como o de Jekyll/Hyde.

De acordo com Bravo,

A moral da história parece dizer que o prazer leva ao crime, mas, sob outra perspectiva, o que a novela nos mostra é o fracasso do processo de repressão. Jekyll queria pôr-se a salvo do mal encerrando-o sob uma aparência exterior a si próprio, e é então que ele volta com redobrados poderes (1997, p. 277).

Em *Markheim*, a mola propulsora para o mal é a ganância, ao passo que, em *O médico e o monstro*, o mal se efetiva em decorrência da busca pelo prazer. De fato, Jekyll atesta que a pior de suas “falhas era certa disposição aos lazeres urgentes”, e que começou a ocultar esses prazeres por não conseguir “conciliar isso com o [...] imperioso desejo de elevar a mente às alturas e mostrar às pessoas fisionomia mais circunspecta que o comum.” (STEVENSON, 2019, p. 306). Apesar de não ficar claro em que consistiriam esses prazeres – Bravo (1997, p. 277) questiona se seriam “simples sensualidade

³⁰ No original: In a short space, Poe said, a story should make a single clear-cut impression without deviations and side plots, and it should maintain a dominant mood from the first word to the last. Tradução da autora.

ou perversidade” – deve-se ter em mente que a trama se desenrola durante a era vitoriana, marcada por uma austera moral. Assim, Jekyll buscava apenas a aparência de respeitabilidade. Esse tema, aliás, foi igualmente abordado por Guy de Maupassant, escritor contemporâneo de Stevenson e que também se dedicou à literatura fantástica.

Raviere (2019, p. 19) afirma que “o horror em *O médico e o monstro* é potencializado por ser contado a partir de diversos pontos de vista, com trechos em primeira e terceira pessoa”, classificando, com justeza, essa obra como simbólica, metafórica, polifônica, plural e infinita.

REFERÊNCIAS

BRAVO, Nicole Fernandez. Duplo. In: BRUNEL, Pierre (Org.). **Dicionário de mitos literários**. Rio de Janeiro, José Olympio; Brasília, UnB, 1997. p. 261-288.

CALVINO, Italo. (Org.). **Contos fantásticos do século XIX**: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARRATÉ, Juan Bargalló. Hacia una tipología del *Doble*: el doble por fusión, por fisión y or metamorfosis. In: CARRATÉ, Juan Bargalló (Ed.). **Identidad y alteridad**: aproximación al tema del Doble. Sevilla: Alfar, 1994. p. 11-26.

FRANÇA, Julio. O insólito e seu duplo. In: GARCÍA, Flavio; MOTTA, Marcus Alexandre (Orgs.). **O insólito e seu duplo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

HERDMAN, John. **The double in the nineteenth-century fiction**. Londres: MacMillan Press, 1990.

INGLIS, Rewey Belle; SPEAR, Josephine. **Adventures in English literature**. USA: Harcourt, Brace & World, 1958.

MANGUEL, Alberto. (Org.). **Contos de horror do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. As faces do duplo na literatura. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 111-123.

_____; JACOBY, Sissa. O tema do duplo. In: RANK, Otto. **O duplo**: um estudo psicanalítico. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

RANK, Otto. **O duplo**: um estudo psicanalítico. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

RAVIERE, Paulo. Stevenson: príncipe narrador. In: STEVENSON, Robert Louis. **O médico e o monstro e outros experimentos**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019. p. 11-21.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: Unesp, 2014.

SABINO, Fernando. Apresentação. In: STEVENSON, Robert Louis. **O clube dos suicidas**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012. p. 4-6.

STEVENSON, Robert Louis. Markheim. In: STEVENSON, Robert Louis. **O médico e o monstro e outros experimentos**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019. p. 215-232.

_____. O médico e o monstro: o estranho caso do Dr. Jekyll e o Sr. Hyde. In: STEVENSON, Robert Louis. **O médico e o monstro e outros experimentos**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019. p. 248-324.

TAVARES, Bráulio (Org.). **Contos fantásticos no labirinto de Borges**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Presença do fantástico na literatura: algumas considerações. In: 27ª Semana de Letras – Shakespeare e Cervantes 400 anos depois, 2016, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul, RS: UCS, 2016.

A ESCOLA NOVA E OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Tatiane Souza Alves
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis
E-mail: tatianealvesroo@gmail.com

Cleide Pereira Gonçalves
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis
E-mail: cleidemaduro@gmail.com

Resumo: A escola pública é o lugar que pessoas com ideias, conceitos e culturas constituídas pela diferença compartilham e experienciam o espaço. Ela possibilita que a comunidade escolar, professores e estudantes inter cruzem os conhecimentos ditos escolares – os oficiais – e os extraescolares, que têm a ver com as experiências de um determinado contexto, das relações humanas que não estão envolvidas – diretamente – com o cotidiano escolar. Isso tem a ver com a herança de um período da educação brasileira: a Escola Nova. Foi um movimento de renovação da educação e visava fazer com que a escola chamada tradicional deixasse de centrar-se no professor e passasse a ter um olhar centrado ao aluno. Diante disso, este artigo tem como objetivo de apresentar um panorama geral da Escola Nova a partir de uma revisão bibliográfica ao passo que intenta, criticamente, analisar suas influências na escola pública brasileira. Esta revisão bibliográfica teve como ponto de partida a busca por artigos no Google Acadêmico a partir dos indexadores “escola nova no Brasil” e “escola nova e escola pública”, selecionando 9 artigos para análise. Em uma perspectiva geral, os textos apresentaram a questão da Escola Nova e a educação pública sob a ótica nacional, compreendendo a ideia pedagógica enquanto um movimento homogêneo, cujas vivências de seus princípios em âmbitos escolares se ordenassem por um discurso universalista.

Palavras-chave: Ideias Pedagógicas. Escola Nova. Escola Pública.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública é o lugar que pessoas com ideias, conceitos e culturas constituídas pela diferença compartilham e experienciam o espaço. Ela possibilita que a comunidade escolar, professores e estudantes inter cruzem os conhecimentos ditos escolares – os oficiais – e os extraescolares, que têm a ver com as experiências de um determinado contexto, das relações humanas que não estão envolvidas – diretamente – com o cotidiano escolar. Dito de outra maneira: assim como a família, a escola proporciona um papel fundamental na vida dos estudantes e possibilita a troca de saberes, a criação de vínculos afetivos por meio da convivência. E isso ocorre de maneira sistematizada, afinal a escola proporciona um desenvolvimento de competências e habilidades de sujeitos que possuem, de certa maneira, expectativas de vidas que tomam como processo fundamental a escolarização.

É nesse cenário educativo que as práticas pedagógicas precisam ser reavaliadas, refletidas e contextualizadas para então atravessar o contexto formativo, que conjecturam os valores sociais para entender como ocorre a construção ou desconstrução no meio escolar. Mas, afinal, qual a finalidade da escola para a sociedade e qual é o sentido dado a educação considerada de qualidade, que observa o aluno como um ser autônomo do próprio conhecimento?

Para refletir sobre essas questões, é interessante entender o significado de educação e os desígnios formativos das ações que constituem o processo educativo do desenvolvimento e

historiciza as mudanças das concepções educativas. Em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, Saviani (2013) considera que o Brasil vivenciou – numa dinâmica em cadeia – quatro períodos pedagógicos: 1) monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759), que marcou a colônia brasileira a partir de uma educação jesuítica; 2) coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932), marcada pela revolução pombalina e a inserção do positivismo na educação; predomínio da pedagogia nova (1932-1969), com grandes reformas educacionais e implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e 3) a configuração da concepção pedagógica produtivista, que está alinhada diretamente aos interesses do capital.

O período que se refere a Pedagogia Nova é a que nos interessa. Há tempos a escola nova tem sido palco de variadas discussões na educação. Com seu início no século XIX e difusão no século XX, a escola nova foi um movimento de renovação da educação e visava fazer com que a escola chamada tradicional deixasse de centrar-se no professor e passasse a ter um olhar centrado ao aluno. É o clamor pelo novo que faz com que tantas escolas e profissionais passem a ser agregados nesse conjunto de escola nova.

Os iluministas defendiam a liberdade de expressão e religiosa, acreditando na igualdade perante todos. Esse movimento intelectual e filosófico iluminou o mundo baseado em ideais de liberdade política e econômica que mais tarde vieram a ser bojo para o irromper do liberalismo, ofuscando a estratificação social com discurso de – uma falsa – liberdade moral e econômica. Assim, com a ascensão da burguesia, as ideias pedagógicas buscaram – e buscam – os interesses políticos e econômicos na educação e tem como amplitude a exploração do sujeito para o mercado de trabalho sem realmente importar-se com o desenvolvimento da formação humana, especialmente da classe trabalhadora. Nesse sentido, Mühl (2008, p. 117) destaca que

O direito a uma escola pública gratuita e universal apregoada como solução para o problema da formação integral da humanidade reduz-se à oferta de uma escola de acesso seletivo, não prioritariamente gratuita e organizada de acordo com o status da clientela e não em vista de uma formação enciclopédica. Ao invés de formar um ser humano integral e autônomo, a educação burguesa produz um sujeito unilateral e dependente [...] (MÜHL 2008, p. 117).

Outrossim, que favorece a crise na educação está ligado às decisões prontas e acabadas com regras impostas vindas de um sistema de governo que não analisa o contexto real dos acontecimentos no meio educacional, impulsionam a perda da autoridade docente no contexto escolar e os torna reféns de seus próprios atos. Para Dewey (2010, p 21), “[...] a maioria das escolas não foi concebida para transformar a sociedade, mas para reproduzi-la”.

Neste espírito, a Escola Nova emerge como um movimento contrário a pedagogia tradicional, que vislumbrava a repetição de conteúdo, a moral e cívica, o castigo, rendendo-se, por conflitos, a uma nova ideia pedagógica, constituída por propostas que centralizasse o aluno no processo do ensino-aprendizagem, destacando uma articulação entre a escola e a comunidade em prol da produção do conhecimento: o saber pela experiência nos extramuros escolares. Na intenção de aprofundarmos o debate sobre este período a fim de compreender os principais princípios da Escola Nova, este artigo debruça-se na escrita com o objetivo de apresentar um panorama geral da Escola Nova a partir de uma revisão bibliográfica ao passo que intenta, criticamente, analisar suas influências na escola pública brasileira.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo, atendendo o artigo elencado, fundamentou-se por meio da técnica revisão bibliográfica a fim de contribuir, analiticamente, sobre a Escola Nova e a maneira como seus

princípios influenciavam a escola pública, isto porque “a pesquisa bibliográfica possui caráter exploratório, pois permite maior familiaridade com o problema, aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições” (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011, p. 1). Esta revisão bibliográfica, portanto, é do tipo integrativa e exploratória cuja abordagem é qualitativa. Nesse sentido, a abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 23).

Assim, esta revisão bibliográfica teve como ponto de partida a busca por artigos no Google Acadêmico a partir dos indexadores “escola nova no Brasil” e “escola nova e escola pública”, na expectativa de apresentar o tema de interesse a partir de um panorama maior de produção científica brasileira. Desse modo, os artigos selecionados – total de 9 – foram filtrados a partir do quantitativo de citações e visualizações e organizados por categorias (tabela 1). Esse ordenamento ocorre para auxiliar no processo analítico, antecipando reflexões pré-analíticas.

Tabela 1 – Artigos selecionados para análise subgrupados por categorias.

Categorias	Textos
História e memória da Escola Nova	“República e Educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação” (ALVES, 2010).
Reformas educacionais	“Brasil, 1930 – 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006). “O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas” (CAMPOS; SHIROMA, 1999).
Práticas pedagógicas da Escola Nova	“Matrizes pedagógicas de manuais que ensinam a ensinar aritmética na escola primária em tempos de Escola Nova: aproximações e distanciamentos” (PINTO, 2016). “Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação” (CARVALHO, 2005). “Cinema, laboratórios, ciências físicas e Escola Nova” (VIDAL, 1994). “O manual pedagógico de Margarita Comas para o ensino de matemática no curso primário brasileiro em tempos de Escola Nova” (MARQUES, 2013). “O ensino de aritmética na Escola Nova: contribuições de dois escritos autobiográficos para a história da educação matemática (Minas Gerais, Brasil, primeiras décadas do século XX) (GOMES, 2011). “Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930” (CATELLI, 2010).

Fonte: a autora (2022).

Os artigos selecionados foram produzidos por profissionais da ciência política e educação, entre eles pedagogos, licenciados em história, física e matemática. O aprofundamento analítico dos artigos deu-se por uma leitura íntegra em uma combinação com a revisão bibliográfica do tipo integrativa, que visa balizar o conhecimento científico já

produzido em relação a um tema, então “a revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 127).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o resultado da busca tenha apresentado uma gama diversa de textos, apenas 13 foram selecionados para análise, pois dialogavam com o objetivo proposto neste artigo, que tem como escopo a apresentação de um panorama geral da Escola Nova a partir de uma revisão bibliográfica ao passo que intenta, criticamente, analisar suas influências na escola pública brasileira no contemporâneo. Assim, os textos postos em análise se encontram em Bases de Dados como “SciELO”, “PKP index” e “LILACS”, o que demarca o quesito de confiabilidade, uma vez que atendem critérios metodológicos e analíticos para publicação.

Em uma perspectiva geral, os textos apresentaram a questão da Escola Nova e a educação pública sob a ótica nacional, compreendendo a ideia pedagógica enquanto um movimento homogêneo, cujas vivências de seus princípios em âmbitos escolares se ordenassem por um discurso universalista, tocando, maiormente, as especificidades de um contexto – sociocultural – através de práticas pedagógicas marcadas, especialmente, pelo ensino da matemática – aritmética.

3.1 Uma breve história da escola nova

Nos idos do século XX, momento marcado – de 1759 a 1932 – pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, surge com certa insistência uma nova ideia: a escola nova (1932-1969). Esse novo horizonte da educação demonstra uma “vontade em romper com os princípios, com a organização, com os conteúdos e com as finalidades da Escola e dos sistemas educativos que tinham marcado o período oitocentista” (ALVES, 2010).

Esse movimento implantado pelos republicanos, alinhado ao modernismo, ergueu-se sobre nomes de educadores proeminentes, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme e Cecília Meireles (signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). Então, questiona-se: o que propõe a Escola Nova? No texto de Alves (2010), intitulado “República e Educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação”, é possível destacar uma breve conceituação da Ideia Pedagógica em questão:

Cria-se uma dinâmica pedagógica que privilegia a educação centrada na criança (em clara oposição à massificação e aos métodos pedagógicos que apostavam na quantidade dos destinatários), uma metodologia mais activa onde o aluno fosse interveniente no trabalho educativo e, objetivo central por exemplo dos republicanos, onde fosse cultivada a autonomia dos educandos para uma intervenção cívica mais activa e consistente. Nesta nova forma de pensar a escola e o ensino, as pedagogias não directivas ganharam espaço às fortemente hierarquizadas e unívocas do período anterior (ALVES, 2010, p. 167).

A Escola Nova – ou escolanovismo ou escolanovista – tem sua consistência assegurada a partir de pensamentos pedagógicos que privilegiam a individualidade do sujeito, ideias elaboradas por americanos como Dewey e Hall e europeus Montessori, Decroly, Binet, Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima. Segundo Alves (2010), no contexto europeu, em 1912, Faria de Vasconcelos constrói a Escola Nova na Bélgica, contudo na Primeira Guerra Mundial, quando a Alemanha invade a Bélgica, a sua pesquisa é interdita e retomada em solo suíço ao lado de Ferrière, Claparède e Bovet no Instituto Jean Jacques Rousseau. Dito isso, a Escola Nova encontra suas raízes nos pensamentos europeus, expandindo-se, tempos depois, para as Américas – no Brasil, tão somente, se estabelece nos anos 1920 e 1930.

O grande marco da educação brasileira neste momento é a apresentação do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, que impeliram a proposta de uma educação exclusivamente pública, única e comum para todos, descartando qualquer processo de hierarquização econômica e moral à medida que o ensino nas instituições deve ser laico, gratuito e obrigatório. Assim, entre os 30 princípios da Escola Nova, Alves (2010) se concentra em organizá-los em cinco tópicos: a escola nova como um “laboratório de pedagogia prática”, procurando criar possibilidade de uma experiência escolar próximo a natureza; a escola nova enquanto “sistema de coeducação dos sexos”, estimulando o exercício cooperativo entre jovens de gêneros diferentes; a escola nova como uma “particular atenção aos trabalhos manuais”, desenvolvendo o aspecto técnico; a escola nova para “desenvolver o espírito crítico” para aplicar métodos científicos, e, por fim, a escola nova para “autonomia dos educandos” cujas regulações morais e intelectuais devem ser manifestadas por eles mesmos.

Ainda, cabe destacar que a Escola Nova se expressou significativamente no sistema público de ensino, tomando corpo a partir de reformas articuladas nos sistemas de ensino de estados diversos (ALVES, 2010). Esse processo foi constituído forças que tentavam interferir o curso desse movimento, o que acabou por alinhar um conflito entre a escola particular e escola pública.

3.2 Reformas educacionais

A Escola Nova estruturou-se sobre os pilares do funcionalismo e positivismo e apoiava uma burguesia gloriosa (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006), que, para além de alinhar-se aos ideais liberais, evocava essa posição na tentativa de circular no social com baixa fricção. Afinal, a premissa era “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social” (AZEVEDO et al., 2010, p. 40), assim mascarando, de certo modo, os interesses da revolução burguesa.

O reprodutivíssimo dos jogos ideológicos e da corrida ao lucro, que historicamente revela a face ambígua da Escola Nova (primeira parte) também não podia convencer as massas populares, a menos que, era claro, o jogo de sedução emergisse com força total, força que teria de ser a de uma escola muito bem assistida ou a dos planos de propaganda sofisticados. Sobretudo no primeiro desses casos, não caberia esperar de planos burgueses, pois para os conservadores de elite estaria significando desperdício e irracionalidade (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 132).

Mas, de modo geral, a ideia era de hegemonizar uma educação escolar para além de seus muros, atravessando o contexto da comunidade, deixando de restringir, portanto, a educação escolar para a escola. Essa inspiração, no Brasil, partiu das elocubrações de John Dewey, que influenciou a produção de políticas educacionais – inclusive, atuais –, anunciando que a lógica produtivista deve ser, então, interrompida no sistema escolar, visto que a “as distinções entre educação da escola e educação da vida tendem, então, a ter seus limites suprimidos, estando ambas vinculadas ao desenvolvimento do indivíduo” (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 486).

De conhecimento global, essas ideias tomaram espaço na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e orientaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em contrapartida, já se apresentavam na LDB 4024/61, que foi impulsionada pela Constituição de 1946 (CAMPOS; SHIROMA, 1999; SANTOS; PRESTES; VALE, 2006). E este período foi marcado por um dualismo severo entre escolas públicas e privadas, isto porque nas Leis Orgânicas do Ensino Profissional – base para criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942), o SENAI, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – fomentaram um projeto de educação que fez distinta para elites e pobres:

[...] ficava claro que o objetivo do ensino secundário e do ensino normal seria o de formar as elites condutoras do País; e o objetivo do ensino profissional seria a formação adequada dos filhos dos operários, dos desvalidos da sorte e dos menos afortunados. Mas, o ensino se voltava a dar conteúdos mínimos para as classes populares, sem lhes permitir acesso ao Ensino Superior (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 143).

E essa divisão era vislumbrada por Anísio Teixeira como algo ideal: “de forma que um sistema se compunha de “escola primária”, “primária superior”, “escolas normais” e “escolas de arte e ofícios”, conduzindo as classes populares ao trabalho e a um ofício (IBID, 2006, p. 144). Certamente que, no processo de elaboração da LDB, houve intervenção dos escolanovistas, especialmente de Anísio Teixeira, que, embora tivesse contradições a ela, reconhecia um avanço a passos liberais, de caráter descentralizador (SAVIANI, 2013).

Assim, surge o conflito entre os defensores da escola particular e da escola pública. De um lado, grupos da Igreja Católica, com concepção religiosa e humanista do ensino e, do outro, movimentos progressistas e laicos defendia, a escola pública gratuita e para todos. E a partir da luta pela escola pública e laica que reformas educacionais foram impulsionadas, assegurando o dever do Estado sobre a educação.

3.3 As práticas pedagógicas da escola nova

Ainda que a Escola Nova no contexto brasileiro tenha acumulado teorias europeias e norte-americanas em sua trajetória, há princípios específicos em sua constituição:

a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2003, p. 497).

Mas como as práticas pedagógicas constituíram-se a partir dessa nova Ideia Pedagógica – a Escola Nova? No artigo de Gomes (2011), intitulado “o ensino de aritmética na escola nova: contribuições de dois escritos autobiográficos para a história da educação matemática (Minas Gerais, Brasil, primeiras décadas do século XX)”, há uma consideração interessante do período de transição da pedagogia tradicional para a pedagogia nova: o ensino da matemática era voltado a uma não praticidade ou utilidade na vida cotidiana, isto porque faziam parte do programa o ensino de frações pouco usuais, problemas de juros alinhados aos financiamentos reais do comércio. Trata-se de um sistema de ensino que encerra seu ciclo de aprendizagem nele mesmo, pois não se expande para a vida social.

Em 1932, no predomínio da Escola Nova, com a publicação do manual Metodologia de la aritmética y la geometria (Metodologia da aritmética e da geometria), que constituiu o programa de ensino do Instituto de Educação no Rio de Janeiro, Margarita Comas divulgou massivamente o movimento da Escola Nova (MARQUES, 2013). Isso ocorre fortemente na formação de professores no Brasil, o que possibilitou o conhecimento sobre escolanovistas estrangeiros, já que Comas se fundamentava a partir dos pensamentos de Decroly, Montessori e John Dewey. Neste manual, em resumo, havia orientações e atividades sugeridas aos docentes como ideais para o ensino da matemática, “tais como as atividades de resolução de problemas, cálculo, jogos por meio do método de projetos” (MARQUES, 2013, p. 175).

É possível observar nestes estudos que as práticas pedagógicas vão se moldando com o momento sociocultural, com as Ideias Pedagógicas que normatizam, de certo modo, a educação de um país. Assim, a Escola Nova também foi modificando as práticas de ensino à medida que os conflitos com a pedagogia tradicional cessaram, tornando-se hegemônica no contexto educacional. Esse predomínio possibilitou um ensino baseado na experiência em oposição ao

ensino verbalista, incorporando práticas que ainda não haviam cruzado o currículo escolar, como a experiência com o cinema. Castelli (2010) e Vidal (1994) apresentam o cinema como um recurso pedagógico inovador da educação, pela Escola Nova no Brasil, aplicando a ciência a partir de uma outra vivência que não a verbal.

A França e os Estados Unidos já experienciavam esse recurso em seus sistemas de ensino, no Brasil, entre 1920 e 1930, teve que haver uma defesa do cinema educativo, e um dos grupos favoráveis era constituído por escolanovistas, no qual “vigorava a utilização da ciência como procedimento de inovação, principalmente dos referenciais teóricos da psicologia e da pedagogia” (CASTELLI, 2010, p. 607). Um cenário que a “rigidez científica” apresentou fissuras, reclamando inovação. Nesse sentido, Vidal (1994) anunciou que, por essa razão, a escola tornava-se laboratório, havendo experimentos contínuos a partir das relações estabelecidas com máquina, o retroprojeto, uma outra maneira de produzir conhecimento, deslocando conteúdo sistematizados pela oralidade para a imagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão bibliográfica debruçou-se sobre o tema da Escola Nova e suas implicações na educação pública brasileira a fim de obter um panorama geral de período específico da educação brasileira. Nesse sentido, ainda que compreendendo enquanto parte histórica, trata-se de um processo que articula períodos, transformando-se em algo outro. Dito isso, a Escola Nova interrompe o curso da pedagogia tradicional, propondo uma nova pedagogia que vise e centralize o estudante no processo de ensino-aprendizagem. Embora isso dito, há uma coexistência, ainda, dos elementos dessas pedagogias no cenário contemporâneo da educação, especialmente da Escola Nova, sob atualizações: o neoescolanovismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. M. República e Educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras – História**, v. 11, p. 165-180, 2010.

BALL, S; BRIDON, J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa. UEPG, 2014.

Ball, S. J. **Educação Global S.A:** novas redes de políticas e imaginário neoliberal / Steaven J. Ball; tradução de Janete Bridon. – Ponta Grossa: UEPG, 2004. 1- Privatização na educação. 2- Educação e globalização. 3- Neoliberalismo. 1- Título CDD-379.111 – 23.ed.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. **O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas.** *Revistas Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 196, p. 483-493, 1999.

CASTELLI, R. E. **Coleção de imagens:** o cinema documentário na perspectiva da escola nova, entre os anos de 1920 e 1930. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 111, p. 605-624, 2010.

CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. **In: Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto**, 8, 2011, Porto Alegre.

GOMES, M. **O ensino de aritmética na escola nova:** contribuições de dois escritos autobiográficos para a história da educação matemática (Minas Gerais, Brasil, primeiras décadas do século XX. *Revista Latino-americana de Investigación em Matemática Educativa*.

MARQUES, J. A. O manual pedagógico de Margarita Comas para o ensino de matemática no curso primário brasileiro em tempos de Escola Nova. **Revista Paraense de Educação Matemática**, v. 2, n. 3, 2013.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PINTO, N. B. Matrizes pedagógicas de manuais que ensinam a ensinar aritmética na escola primária em tempos de Escola Nova: aproximações e distanciamentos. **Revista de História da Educação Matemática**, n. 2, 2016.

SANTOS, I.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930 – 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR**, n. 22, p. 131-149, 2006.

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 20 abril de 2022.

VIDAL, D. G. Cinema, laboratório, ciências físicas e Escola Nova. **Caderno de Pesquisa**, n. 89, p. 24-28, 1994.

_____. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003.