



COLETIVO CINE-FÓRUM



TRANS/FORMAÇÃO

Diálogos Científicos em Educação e Literatura

organizadores

Altamir Botoso

João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça

Patrick Araújo Pereira

TRANS/FORMAÇÃO

Diálogos Científicos em Educação e Literatura

Organizadores

Altamir Botoso

João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça

Patrick Araújo Pereira

EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM
2024

COMITÊ EDITORIAL EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM

Diretora Editorial

Liaki Paha

Co-fundador e diretor geral do Coletivo Cine-Fórum

Renan da Silva Dalago

Co-Fundadora do Coletivo Cine-Fórum

Ágatha Martins Avila

Produção de Conteúdo e Diretora de Cursos do Coletivo Cine-Fórum

Victória Nantes Marinho Adorno

Revisão Textual e Gramatical

Rapha Strol

Murilo de Castro

Assessoramento Editorial

Felipe Ambrósio

Diagramação e Publicidade

Renan da Silva Dalago

Capista e Ilustrador

Pedro Henrique da Costa

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Adrianna Alberti - UFMS

Dr. Alan Silus - UFMS/Unigran/Inted

Dr. Altamir Botoso - UEMS

Dr. Andre Rezende Benatti - UFRJ

Dr. Claudio Roberto Perassoli Júnior - UNESP

Dr. Danglei De Castro Pereira - UnB

Dr. Daniel Abrão - UEMS

Dr. Francisco Javier Hernández Quezada - Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Gustavo Costa - Texas Tech University

Dr. Hertz Wendell de Camargo - UFPR

Dr. José Ramón Fabelo Corzo - Instituto de Filosofía del CITMA - Cuba

Dr. Miguel Ángel Fernández -UNA -Paraguai

Dr. Nataniel dos Santos Gomes - UEMS

Dr. Paulo Custódio de Oliveira - UFGD

Dr. Ramiro Giroldo - UFMS

Dr. Volmir Cardoso Pereira - UEMS

Dra. Alessandra Correa De Souza - UFS

Dra. Aline Saddi Chaves - UEMS/USP

Dra. Carolina Barbosa Lima e Santos - USP/UFMS

Dra. Edileuza Penha de Souza - UnB

Dra. Elanir França Carvalho - UFPA

Dra. Janiclei Aparecida Mendonça - UNILA

Dra. Leoné Astride Barzotto - UFGD

Dra. Lilian Solá Santiago - USP

Dra. Livia Santos de Souza - UNILA

Dra. Maria de Lourdes Silva - SEMED

Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues - PROFHISTÓRIA

Dra. Milena Magalhães - UFESBA

Dra. Monica Barrientos - UTEM -Chile

Dra. Rosalice Lopes - Nedgs/UFGD

Kenny Gabriel Teschiedel - Escritor Literário

Me. Ana Carolina Santana Moreira - Nedgs/UFGD

Msc. Amanda Angelozzi - USP

Msc. Larissa Ferreira Rachel Ortigoza - UEMS

Msc. Mario Marcio Felix Freitas Filho - UFRJ

Msc. Victória Nantes Marinho Adorno - UEMS

TRANS/FORMAÇÃO

Diálogos Científicos em Educação e Literatura

Organizadores

Altamir Botoso

João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça

Patrick Araújo Pereira

EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM
2024

**Este livro digital
possui compatibilidade com *softwares* de leitura de textos
(transformando o texto escrito em áudio).
Tornando-o acessível às pessoas com
deficiência visual, baixa visão ou cegueira.**

Este livro digital garante a democratização da ciência e tecnologia, sendo ele gratuito e de acesso aberto.

ORGANIZADORES

Altamir Botoso
João Vítor Corrêa Queiróz Mendonça
Patrick Araújo Pereira

Copyright © 2024 EDITORA COLETIVO CINE-FÓRUM

ISBN: 978-65-980905-4-8

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Transformação [livro eletrônico] : diálogos
científicos em educação e literatura /
organizadores Altamir Botoso, João Vítor Corrêa
Queiróz Mendonça, Patrick Araújo Pereira. --
1. ed. -- Goiânia, GO : Coletivo Cine-Fórum,
2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-980905-4-8

1. Análise literária 2. Educação e literatura
3. Ensaios 4. Leitura 5. Literatura I. Botoso,
Altamir. II. Mendonça, João Vítor Corrêa Queiróz.
III. Pereira, Patrick Araújo.

24-191349

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura : Educação escolar 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por meio de processos xerográficos, incluindo ainda o uso da internet, sem a permissão expressa da Editora ou do Autor do Artigo (Lei n. 9.610, 19/2/98)

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Este livro se baseia nas normas atualizadas ABNT 2023.

SUMÁRIO

ESTUDOS LITERÁRIOS

O MITO DE ORIGEM DE TOLKIEN: A CRIAÇÃO DA TERRA-MÉDIA EM “AINULINDALĒ”

Leonardo Soboleswki Flores

11

O AMOR EM VIA DUPLA *N'O TECIDO DO OUTONO*, DE ANTÔNIO ALÇADA BAPTISTA

Andrea Cristina Martins Pereira

21

POESIA POPULAR: ARTE E CULTURA

Maria dos Remédios Andrade Ribeiro Barros

33

NO FEMINISMO TÍMIDO DE *ANNE DE GREEN GABLES*, DO LADO DE FORA “TEM MAIS ESCOPO PARA A IMAGINAÇÃO”

Mayra Galdino De Andrade Gomes

45

O PENSAR DO NATO DO MATO: UMA CONVERSA TEÓRICA, BIOGRÁFICA E FRONTEIRIÇA

Thays dos Santos Silva

Edgar César Nolasco

64

REPRESENTAÇÕES DA LESBIANIDADE NA VELHICE EM *AMORA*, DE NATALIA BORGES POLESSO

Carolina Montebelo Barcelos

79

A MULHER NA OBRA DE ALEXANDER MCQUEEN: EMBATE ENTRE ARTISTA E CRÍTICA

Bruna Costa Nogueira

Daniela Novelli

89

A MORTE DE BIELA: OS SEGREDOS DE SUA TRANSCRIÇÃO

Luiz Eduardo Ludvig Alencastro

Edgar César Nolasco

103

O SURREALISMO DE LUIS BUÑUEL NO CINEMA CONTEMPORÂNEO

João Pedro Pessanha Medeiros

115

ANGOLA E SUA LITERATURA: UMA INTRODUÇÃO À PROSA DE FICÇÃO ANGOLANA LUSÓFONA

Maurício Silva

Márcia Moreira Pereira

127

LITERATURA E PINTURA: O HORIZONTE E A PAISAGEM EM DER WANDERER ÜBER DEM NEBELMEER E BARBA ENSOPAPADA DE SANGUE

Patrícia Bersch Barbosa

142

A ATUAÇÃO EDUCATIVA PARA ALÉM DA ESCOLA: O MUSEU COMO QUEBRA DE PARADIGMA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA Darlan dos Santos Gisele Reinaldo da Silva	159
A PEDAGOGIA FEMINISTA COMO PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA Juanna Beatriz de Brito Gouveia Aline de Amorim Cordeiro Viana	178
CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL ACESSÍVEL COM WAKELET: UMA EXPERIÊNCIA ABERTA Jardel Lucas Garcia	194
USO DE JOGOS DIDÁTICOS ANALÓGICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Maryane Bevilaqua Mendonça de Souza Leonardo Ferraresi Simoni Celso Yoshiharu Agata Moreira Amir El Hakim de Paula	208
STUDY TOGETHER: A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL POR MEIO DO DISCORD Guilherme Alves da Silva	224
RELATO DE EXPERIÊNCIA: LEITURA COMO (RE) ENCONTRO DE OLHARES DIVERSOS ENTRE CONCLUINTEs DO CURSO DE MAGISTÉRIO Rovana Chaves	235
MÁSCARAS DE PAPELÃO E A SENSIBILIZAÇÃO TEATRAL ENTRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL Maurício Cintrão França Ana Paula Nogueira	247
ENTRE IMAGENS E NARRATIVAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PRELECONADO, POR SILVIO ALMEIDA Pedro Paulo Almeida Martins Zelília Almeida Gomes	255
SOBRE OS ORGANIZADORES	268
SOBRE OS AUTORES	270

A stylized illustration of a person with long, wavy brown hair, wearing a blue long-sleeved shirt, sitting and reading an open book. The person's hands are visible, holding the pages. Above the book, a large, dense cloud of various letters and symbols (including A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, and punctuation marks like comma, period, exclamation mark, question mark, and ampersand) appears to be floating or falling out of the book. The background is a solid light blue.

O MITO DE ORIGEM DE TOLKIEN: A CRIAÇÃO DA TERRA-MÉDIA EM “AINULINDALĒ”

Leonardo Soboleswki Flores

INTRODUÇÃO

Que o *legendarium*¹ de Tolkien foi abundantemente influenciado pela mitologia nórdica e, em parte, pela greco-romana, muitos já sabem²; mas teria o autor britânico também ressignificado o mito de criação de mundo? Em caso afirmativo, de que maneira isso teria se dado? Essas e outras perguntas serão abordadas ao longo desta pesquisa. Antes disso, no entanto, será preciso voltar a alguns textos que explicam, de forma objetiva, o que são esses mitos e como eles são e vem sendo ressignificados ao longo dos anos. Após, em uma segunda parte, será analisado e discutido o capítulo “Ainulindalë”, de *O Silmarillion*, que, possivelmente, é um exemplo de ressignificação de mito, neste caso, em uma mitologia criada para fins literários, não oriunda de religiões ou ritos culturais.

SOBRE OS MITOS

A partir de uma análise dos textos de Gaston Bachelard e Gilbert Durand (sobre o imaginário), Mello afirma que “o mito pode ser a resposta a uma indagação sobre fenômenos naturais de qualquer espécie, uma explicação sobre a origem do mundo e do homem e/ou a revelação do eterno retorno de tudo” (2007, p. 11). Em outras palavras, o mito poderia ser visto como uma narrativa antiga que busca justificar algum fenômeno incompreensível por meio de personagens ou figuras sobrenaturais, ou mágicas. Esses fenômenos vão desde justificativas sobre a origem de todas as coisas do universo, explicando o surgimento ou evolução dos seres-humanos, animais e plantas, até narrativas que buscam orientar o que é certo/errado ou moral/imoral em uma determinada cultura.

Sobre a necessidade e o motivo pelo qual os mitos se perpetuam e ainda estão no imaginário popular, pode-se dizer, ainda de acordo com Mello (2007), que os heróis presentes nos mitos são postos em prateleiras inatingíveis e são motivos de respeito, admiração e cobiça, uma vez que eles assumem uma forma de *role model*. Assim, os mitos são reinterpretados e ressignificados ao longo dos séculos.

Vale ressaltar que existem dois tipos de mitos (ou pode haver casos em que o mesmo mito pode ser analisado a partir de duas perspectivas): o mito etnorreligioso, em que se faz presente a figura de um herói que serve de modelo aos seres-humanos, e o mito inventado, criado, ou fabulado, cujo principal papel está em sua função literária. Essas diferentes visões sobre mitos foram ramificadas para serem analisadas de forma independente. Segundo Mello (2007), o primeiro

¹ Para aqueles pouco familiarizados com o termo, *legendarium*, ou, em português, *Legendário*, é a palavra que Tolkien frequentemente usa (Tolkien, 2000) quando precisa se referir à sua mitologia, ou seja, quando fala sobre os habitantes ou sobre a natureza da Terra-média.

² Cf. *NORDIC ROOTS IN TOLKIEN'S WRITING*. Chennai: The Indian Review of World Literature in English, 2019. Disponível em: https://worldlitonline.net/jan_2019_vol_15/jan_2019_article_5.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

pesquisador a categorizar os mitos foi Philippe Sellier, em seu ensaio “Qu’est-ce qu’un mythe littéraire?”; nele, é possível encontrar:

a expressão ‘mito literário’ para designar, com o adjetivo, a especificidade da literatura, caracterizando de modo diferente as duas produções. O mito etno-religioso seria uma narrativa fundadora, anônima e coletiva, tida por verdadeira, que ‘exerce uma função sócio-religiosa, governada pela lógica do imaginário e caracterizada por fortes oposições estruturais (Mello, 2007, p. 12 e 13).

A discussão sobre essa separação é longa e já foi exaustivamente comentada em vários estudos ao longo dos anos. Sabendo disso, algumas conclusões foram estabelecidas e bem-aceitas em meio aos estudiosos do assunto, como, por exemplo, que:

desde os tempos de Xenófanes (cerca de 565-470) — que foi o primeiro a criticar e rejeitar as expressões “mitológicas” da divindade utilizadas por Homero e Hesíodo — os gregos foram despojando progressivamente o *mythos* de todo valor religioso e metafísico. Em contraposição ao logos; assim como, posteriormente, a história, o *mythos* acabou por denotar tudo “o que não pode existir realmente”. O judeu-cristianismo, por sua vez, relegou para o campo da “falsidade” ou “ilusão” tudo o que não fosse justificado ou validado por um dos dois Testamentos (Eliade, 2019, p. 08).

Nesse sentido, Eliade vai afirmar que “a palavra *mito* é hoje empregada tanto no sentido de ‘ficção’ ou ‘ilusão’, como no sentido [...] de tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar” (2019, p. 08, grifo meu).

Dessa forma, para não causar nenhuma confusão ao leitor, destaco que o mito de origem presente nas obras de Tolkien (a ser analisado nesta pesquisa) é, obviamente, um *mito literário*. Um dos motivos da classificação está na própria explicação de Mello (2007), uma vez que ele foi concebido e escrito por um autor em específico, ao contrário dos *mitos etnorreligiosos*, que são escritos ou contados de forma anônima e coletiva.

No próximo capítulo será analisado o que os pesquisadores nos dizem especificamente sobre os mitos de origem, uma vez que já conhecemos o que são os mitos e seu papel nas sociedades.

O MITO DE ORIGEM

Já foi comentado *en passant*, no capítulo anterior, que os mitos de origem são narrativas criadas para justificar a origem do universo. A pergunta que fica e que foi o objeto de muitos pesquisadores é: será possível afirmar que todas as culturas acreditam em um mesmo mito de origem? Hoje podemos afirmar categoricamente que não. E a justificativa é até simples: línguas diferentes = pensamentos e culturas diferentes³. As respostas à pergunta Qual a origem do universo?

³ É necessário ressaltar que a diversidade de crenças não se limita apenas à diferença linguística. Dentro de um mesmo grupo linguístico, podemos observar uma variedade significativa de grupos religiosos com mitos de origem distintos.

serão diferentes a depender de quem for responder. Ainda assim, há uma similaridade entre todas as culturas: todas “falam de um caos inicial e de um superior que colocou ordem nessa confusão” (Prado, 2005, p. 07).

Nos vários mitos acessíveis, é comum vermos narrativas que detalham um mundo anterior ao nosso, isto é, uma Terra antes desta que conhecemos, e em moldes diferentes. Para Eliade, o mito de origem vai, portanto, contar e justificar as novidades desta nova Terra em textos que falam, por exemplo, de como o homem se tornou mortal ou de como o Céu se apartou da Terra. Eliade ainda afirma que os mitos de origem geralmente “prolongam e completam o mito cosmogônico: eles contam como o Mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido” (2019, p. 26).

O pesquisador também traz alguns exemplos práticos para melhor elucidar sua afirmação, como “a história das grandes famílias e das dinastias tibetanas *que* começa por recordar como o Cosmo nasceu de um Ovo”, ou “os cantos genealógicos polinésios, *que* começam da mesma maneira” (Eliade, 2019, p. 26, grifos meus), ou ainda as populações primitivas da Índia, como os Santali, que tem um “guru que recita a história da humanidade desde a criação do mundo, e termina contando o nascimento daquele para o qual está sendo realizado o rito” (Eliade, 2019, p. 27, grifo meu). Para trazer um último exemplo de mito de origem em populações tribais, destaco os yanomamis, que atribuem a vida na Terra a Omama, uma espécie de demiurgo da tribo. Para Kopenawa, “foi Omama que criou a terra e a floresta, o vento que agita suas folhas e os rios cuja água bebemos. Foi ele que nos deu a vida e nos fez muitos” (2021, p. 81). Assim como na maioria dos mitos de origem, como visto anteriormente, essa tribo também conta sua mitologia a partir de um antigo mundo que passou por transformações para melhor nos acolher. Nas palavras de Kopenawa,

No começo, *Omama* e seu irmão *Yoasi* vieram à existência sozinhos. Não tiveram pai nem mãe. Antes deles, no primeiro tempo, havia apenas a gente que chamamos *yarori*. Esses ancestrais eram humanos com nomes de animais e não paravam de se transformar. Assim, foram aos poucos se tornando os animais de caça que hoje flechamos e comemos. Então, foi a vez de *Omama* vir a existir e recriar a floresta, pois a que havia era frágil. Virava outra sem parar, até que, finalmente, o céu desabou sobre ela. Seus habitantes foram arremessados para debaixo da terra e se tornaram ancestrais de dentes afiados a quem chamamos *aõpatari* (Kopenawa, 2021, p. 81, grifos do autor).

Como mencionado no início desta pesquisa, Tolkien se inspirou em várias mitologias reais para criar seu *legendarium*. Sabendo disso, será analisado, no capítulo a seguir, de que forma um dos vários mitos postos em suas obras, no caso, o mito de origem de Ainulindalë, se assemelha aos exemplos compartilhados por Eliade (2019) e ao caso apresentado por Kopenawa (2021).

"AINULINDALĒ": O MITO DE ORIGEM EM *O SILMARILLION*

Antes de identificar as similaridades e/ou diferenças presentes no mito de origem de *O Silmarillion*, quando comparado com outras crenças populares ou com alguns ritos tribais, acredito ser necessário expor brevemente de que forma o mito aparece na obra e apresentar as suas particularidades.

A obra tem seu início marcado com a seguinte citação:

O *Silmarillion* é a história da rebelião de Fëanor e de sua gente contra os deuses, de seu exílio de Valinor e retorno à Terra-média e de sua guerra, sem esperança, apesar de seu heroísmo, contra o grande Inimigo. Várias obras mais curtas estão incluídas no livro. O "Ainulindalë" é um mito da Criação, e no "Valaquenta" estão descritos a natureza e os poderes de cada um dos deuses. O "Akallabêth" reconta a queda do grande reino insular de Númenor no fim da Segunda Era, e "Dos Anéis de Poder e da Terceira Era" relata os grandes eventos do fim da Terceira Era, que são narrados em *O Senhor dos Anéis* (Tolkien, 2019, p. 04).

O *Silmarillion* pode ser visto como uma espécie de velho testamento do *legendarium*. As histórias mais marcantes e épicas que conhecemos acontecem em uma Terra que fora várias vezes transformada e povoada. Nesta obra, mais precisamente em "Ainulindalë", título do primeiro capítulo, Tolkien vai explicar as origens dessa Terra: quem, como e por que ela foi criada⁴.

O mito de origem que compõe a Terra-média é um tanto particular. Este se dá a partir de uma sinfonia dos Ainur, interrompida pelo dissonante som de Melkor. Estes nomes podem parecer estranhos caso o leitor não seja familiarizado com as obras tolkenianas, porém, isso e outros detalhes sobre as sinfonias serão detalhados nos próximos parágrafos.

Parafraseando "Gênesis", no princípio Eru criou o céu e a terra. Na verdade, Eru Ilúvatar, ou simplesmente Eru - equivalente ao Deus cristão em Arda⁵, embora tenha sido baseado em Odin -, a partir de seu pensamento, criou Arda e os Ainur (espíritos ou anjos imortais), a quem delegou a maioria das ações no planeta. Na construção de Arda, cada Valar (diz-se dos quinze primeiros Ainur) ficou responsável pela criação de algum tipo de vida. Por exemplo, Aulë criou os anões⁶, Manwë criou os animais e vegetais, Yavanna criou as plantas e os Ents, e até mesmo o próprio Eru Ilúvatar teve sua participação, criando os humanos e os elfos.

O detalhe mais inovador deste mito de criação, no entanto, está na forma como ele é realizado. Ainulindalë, no livro, é acompanhado de um subtítulo, "a música dos Ainur". O mito conta que todo o cosmos teve origem a partir de uma (nem tão) linda sinfonia. Para ajudar o leitor a melhor visualizar, vejamos como Tolkien trouxe isto em sua obra, lendo a abertura do capítulo:

⁴ Outros mitos também são criados e desenvolvidos a partir dessa história, porém, isso é tema para outra pesquisa.

⁵ Arda é uma palavra em Quenya (língua élfica) que se refere a Terra.

⁶ Esta é a grafia adotada nas mais recentes traduções de Tolkien no Brasil.

Havia Eru, o Uno, que em Arda é chamado Ilúvatar; e ele fez primeiro os Ainur, os Sacros, que eram os rebentos de seu pensamento e estavam com ele antes que qualquer outra coisa fosse feita. E falou com eles, propondo-lhes temas de música; e cantaram diante dele, e ele estava contente (Tolkien, 2019, p. 34).

Os Ainur preencheram aquele espaço vazio com música, a pedido de seu criador. A partir de prática e devoção para com suas músicas, eles “chegavam a um entendimento mais profundo e aumentavam em uníssono e harmonia” (Tolkien, 2019, p. 34). Foi com essa harmonia que “os Sacros” formaram uma espécie de sinfonia. Sabendo disso e querendo explorar ao máximo essa nova orquestra, Eru ordenou:

Do tema que declarei a vós, desejo agora que façais, em harmonia e juntos, uma Grande Música. E, já que vos inflamei com a Imperecível Chama, mostrareis vossos poderes ao adornar esse tema, cada um com seus próprios pensamentos e desígnios, se desejar. Mas sentar-me-ei e escutarei e ficarei contente através de vós grande beleza despertou em canção (Tolkien, 2019, p. 34).

Após o pedido, os Ainur começaram a compor uma nova música, e assim como Eru, que os criou a partir do pensamento, eles também conseguiram materializar elementos derivados da canção combinada com seus desejos, pois “a música e o eco da música saíram para o Vazio, e ele não era mais vazio” (Tolkien, 2019, p. 35). A música continuava a ser tocada com perfeição, todas as notas eram bem executadas e todos os temas harmoniosos. “Mas, conforme o tema progredia, entrou no coração de Melkor o entretecer de matérias de seu próprio imaginar que não estavam acordes com o tema de Ilúvatar” (Tolkien, 2019, p. 35). O som produzido por Melkor, um dos Ainur, e, posteriormente, Morgoth, era dissonante com os demais. Ele se recusou a seguir a proposta de tema de Eru e desafinou propositadamente. Estranhamente, o som ainda fazia sentido em um todo. Na verdade, ele estava propondo modular a música para outro tom, para seguir seus próprios pensamentos. Isso gerou muitas brigas e discussões entre seus irmãos e seu criador, que propunha outros temas para sobressaltar o de seu filho.

Mesmo em meio a discussões e desavenças, Eru se antecipou e mostrou a seus filhos o resultado das músicas: “‘Eis vossa Música!’ E lhes mostrou uma visão, dando-lhes vista onde antes só havia audição: e observaram um novo Mundo que se tornara visível diante deles” (Tolkien, 2019, p. 37). Melkor, em meio a sua impetuosa inveja, vendo a materialização de Arda, a maior das criações dos Ainur, reivindica parte das conquistas. Quando Eru convida os Ainur a habitar o planeta, desta vez não em forma espectral, mas física, para que cuidassem dela e tornassem um lugar agradável para os próximos filhos dele, todos aceitaram e prontamente se dispuseram a ir. Melkor também foi, mas, no entanto, habitou as profundezas da terra, onde planejava criar criaturas malignas, com suas canções, sem ser descoberto no processo.

Resumidamente, assim se dá o início de toda mitologia tolkieniana. Cada Valar é responsável por uma propriedade, característica ou raça na Terra, ao passo que Melkor é a voz dissonante que espalha tudo que há de ruim ou perverso.

COMPARANDO OS MITOS

Conhecendo os principais pilares que sustentam os mitos de origem, podemos traçar alguns paralelos para com o mito de Ainulindalë. Certamente há um caos inicial, como sugere Prado (2005): as músicas dos Ainur. Este caos é um pouco diferente quando comparado aos mitos de origem mais famosos, dentre aqueles aqui mencionados, o mais próximo é o mito construído a partir dos cantos genealógicos polinésios, que, segundo Eliade começam com a seguinte evocação: “O tempo em que a terra foi violentamente modificada o tempo em que os céus separadamente se modificaram o tempo em que o sol nascia para dar luz à lua” (Eliade, 2019, p. 26 e 27). Os cantos são parte de rituais genealógicos proferidos por bardos durante o nascimento de crianças importantes, como futuros chefes ou líderes de suas tribos, ainda segundo Eliade,

por ocasião da gestação de um chefe, o Mundo é simbolicamente “refeito”. A recapitulação, através dos cantos e da dança. É simultaneamente uma rememoração e uma reatualização ritual dos eventos míticos essenciais ocorridos desde a Criação (Eliade, 2019, p. 27).

Ainda que as canções de Ainulindalë desempenhem um papel demasiado diferente desses rituais, eles servem como uma amostra para revelar a existência deste tipo de mito. Por ser filólogo e conhecedor de muitas culturas distintas, não seria absurdo afirmar que Tolkien conhecia alguma tribo ou comunidade que realizava rituais parecidos ou que tinha sua cultura marcada pela musicalidade também.

A citação de Eliade anteriormente usada, na qual é dito que os mitos de origem geralmente “prolongam e completam o mito cosmogônico: eles contam como o Mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido” (2019, p. 26), também é uma realidade neste caso. Tal qual “Gênesis”, da *Bíblia*, onde, no início, nada existia, mas que após a vontade de Deus fez-se a Terra, “Ainulindalë” começa com um dito vazio que é preenchido e materializado a partir do pensamento de Eru e dos sons sinfônicos dos Ainur. Essa afirmação pode ser corroborada com as palavras do próprio autor, ao afirmar que “certa vez, tive a intenção de criar um corpo de lendas mais ou menos interligadas, que abrangesse desde o amplo e o cosmogônico até o nível do conto de fadas” (Tolkien apud Carpentier, 2018, p. 128).

Eliade (2019) também afirma que uma das principais razões de existirem mitos de criações é justificar a natureza mortal dos homens. Isso também acontece em *O Silmarillion*, quando os Valar passam a morar em Arda em corpos físicos (após a chegada deles, outras raças de seres humanos e espécies de animais, plantas etc., também são desenvolvidas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito de origem presente em *O Silmarillion* e, conseqüentemente, nas outras obras de Tolkien, corroboram as hipóteses de Eliade (2019) de que todos os mitos de origem têm a pretensão de justificar a mortalidade dos homens e detalhar as transformações que o Mundo passou desde o princípio até os dias atuais; e também a hipótese de Prado (2005) quando aponta que todos os mitos partem de um caos inicial.

Em suma, pode-se afirmar que o mito criado por Tolkien compartilha elementos semelhantes àqueles mitos de criação e cosmogônicos mais conhecidos e estudados. A parte de tudo o que já foi dito sobre esses mitos ao longo deste trabalho, há também outros aspectos que se destacam, como o controle de um deus (Ilúvatar, no caso) sobre todos os seres mortais, a propensão do homem a práticas belicosas ou a luta entre o bem e o mal, e a esperança de um dia o bem vencer o mal para que todos vivam em harmonia nesta nova e transforada Terra.

Em última análise, ao mergulhar na riqueza do mito de origem tolkieniano, percebe-se não apenas a universalidade dos temas abordados, mas também a singularidade de sua narrativa. Assim, ao explorar as profundezas desses mitos, somos convidados a refletir sobre as narrativas fundamentais que ecoam em nossa própria compreensão do mundo e de nossa existência.

Finalmente, embora esta pesquisa tenha proporcionado uma visão relativamente aprofundada do mito de origem presente nas obras de Tolkien, há espaço para que outras sejam feitas. Pode-se, por exemplo, aprofundar a análise das influências culturais específicas que moldaram a mitologia tolkieniana; explorar o impacto contemporâneo dessa mitologia; e examinar em detalhes quais outros mitos presentes nas obras foram inspirados em mitos etnorreligiosos. Com efeito, tais pesquisas têm o potencial de enriquecer ainda mais nossa compreensão do legado mitológico do autor.

REFERÊNCIAS

CARPENTER, Humphrey. J. **R. R. Tolkien**: uma biografia. Tradução de Ronald Kyrmse. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. 6. ed. Tradução de: Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: palavras de um xamã yanomami. 15. ed. Tradução de: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. Mito e literatura. **Ciências e Letras**: Porto Alegre, n. 42, p. 9-19, jul. 2007. Semestral.

PRADO, Zuleika de Almeida. **Mitos de Criação**. São Paulo: Callis, 2005.

TOLKIEN, Christopher. **The Letters of J. R. R. Tolkien**. London: Houghton Mifflin, 2000.

TOLKIEN, J. R. R. **O Silmarillion**. Tradução de Reinaldo José Lopes. Rio de Janeiro: Harper Coliins, 2019.

O AMOR EM VIA DUPLA N'O *TECIDO DO* OUTONO, DE ANTÔNIO ALÇADA BAPTISTA

Andrea Cristina Martins Pereira

INTRODUÇÃO

No texto de orelha que apresenta a edição brasileira do romance *O tecido do outono*, do escritor português Antônio Alçada Baptista, José Sarney (2001) diz que “O tema central deste livro é a solidão, que se cristaliza, na sedimentação do tempo, como as estações do ano”. Não há dúvida de que a solidão povoa grande parte da obra, e a passagem do tempo e seus efeitos inexoráveis sobre o homem podem ser interpretados já a partir do título. Ao lado da solidão e no decorrer do tempo, entretanto, *O tecido do outono* proporciona reflexões importantes sobre religião, casamento, sexualidade, erotismo, liberdade, envelhecimento, morte e, sobretudo, sobre o amor, pois é ao amor que todos estes temas remetem: o amor erótico, o amor espiritual, o aprendizado do amor, enfim, o amor em todas as suas nuances, ou em todas as suas “escalas”, conforme o concebeu Platão, n’*O Banquete*.¹

O objetivo desse artigo, portanto, é refletir sobre como os protagonistas do romance, Bárbara e Filipe vivenciam o amor em *O tecido do outono*. Para isso, consideramos as experiências vividas pelos personagens, antes do encontro dos dois, e as expectativas de cada um para o que desejavam ainda experimentar. A pesquisa desenvolvida foi de cunho bibliográfico, partindo de sucessivas leituras do romance à luz de estudos sobre amor, erotismo, sexualidade e casamento.

Otávio Paz, em *Dupla Chama* (2001), atribui a Platão a responsabilidade pela fundação da filosofia do amor, cuja influência dura até hoje, sobretudo pela sua ideia de alma. O fato é que desde Platão o amor tornou-se tema universal para a filosofia e a literatura e, mais recentemente, para a psicanálise. Ao longo de seu percurso, entretanto, as discussões sobre o amor não puderam prescindir do erotismo e da sexualidade, já que “não há amor sem erotismo como não há erotismo sem sexualidade”. (Paz, 2001, p. 97)

Consequentemente à erotização do amor, a relação entre corpo e alma na relação entre dois seres tomou uma conotação diferente daquela defendida por Platão. Para o filósofo grego, o amor é o caminho para a contemplação das formas eternas, da beleza absoluta, incorruptível que, conforme interpreta Otávio Paz, em obra já citada, “não é feita de partes como o corpo nem de razões como o discurso” (Paz, 2002, p.44). O amor platônico seria, portanto, uma forma sublime de erotização, pois que exalta a alma e menospreza o corpo. Na nossa época, ao contrário,

o amor enobreceu o corpo: sem atração física, carnal, não há amor. Nossa época nega a alma e reduz o espírito humano a um reflexo das funções corporais. Assim minou no seu próprio centro a noção de pessoa. Dupla herança do cristianismo e da filosofia grega. A noção de alma constitui a pessoa e, sem pessoa, o amor volta ao mero erotismo (Paz, 2001, p.41).

¹ Em *O Banquete*, Diotima, em diálogo com Sócrates, apresenta sua visão de amor como sendo uma escala, que vai do amor a um corpo belo, passando pelo amor a muitos corpos, pelas ações virtuosas até a contemplação da beleza absoluta.

A partir daí é que o amor, inseparável do erotismo, entra em conflito com as religiões, especialmente no Ocidente, pois que elas, em sua maioria, insistem em defender a superioridade do amor espiritual, menosprezando a conjunção carnal por mera satisfação do desejo. É o que diz Georges Bataille em *O erotismo*, (2004), “A igreja geralmente se opôs ao erotismo. Mas a oposição fundava-se sobre o caráter profano do Mal que era a atividade sexual fora do casamento.” (Bataille, 2004, p.194) Assim, o casamento tornou-se uma maneira de tornar a atividade sexual lícita no seio das religiões. Lícita, mas não livre, já que mesmo referendada pela Igreja, a sexualidade no casamento estaria vinculada à finalidade de procriação e, portanto, não estava liberada para ser vivenciada pelo prazer, mas apenas como um dever.

Ora contradizendo, ora confirmando as teorias sobre amor e erotismo, de Platão aos dias atuais, Alçada Baptista, n’*O tecido do outono*, por meio de seus personagens centrais, Filipe e Bárbara, nos apresenta uma nova e simplificada teoria: o amor é uma obra de arte, “um quadro sem cópias”, pois assim como o artista pode produzir mais de uma tela, mas cada uma delas com a sua singularidade, o amante é susceptível de amar mais de uma pessoa, mas cada amor será sempre único, inimitável. Esse conceito, defendido por Filipe no início da narrativa, e referendado por Bárbara, ao final da obra, criou-se depois do encontro entre eles dois, e das experiências e descobertas que os levaram ao aprendizado da arte de amar, num caminho onde ambos sempre trilharam direções opostas, desde a infância até se conhecerem, e depois que se separaram, conforme veremos adiante.

CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM E SE BIFURCAM

Até se encontrarem, Bárbara e Filipe eram reflexos da educação que cada um deles recebeu na infância e adolescência, e que foi bastante diferente para um e outro. Filipe, narrador personagem do romance, rememora e compartilha com o leitor as peculiaridades de sua formação, calcada em valores cristãos: “... tive uma cuidadosa educação católica porque era aí que assentava toda a segurança da minha família. Assim, aprendi a catequese e preparei-me para a primeira comunhão (...). Ia cumprindo, uma a uma, as normas das leis e dos costumes.” (Baptista, 2002, p.21). Bárbara, por sua vez, foi educada numa família onde o pai desprezava a igreja. “Dizia-se que o meu pai era comunista. Não sei se era. Ele nunca o disse. Talvez fosse uma forma de solidariedade com esse mundo clandestino que admirava.” (Baptista, 2002, p.48).

A base religiosa na educação de Filipe conduziu-o, casto, ao casamento com Matilde, uma mulher também religiosa e também casta.

na minha geração muitos casamentos foram feitos como o nosso, através de um idealismo religioso que nos era sincero e que julgávamos mais do que realizável: não se admitia outra opção. [...] era mais ou menos neste enquadramento emocional que casou muita gente de minha condição e a este clima que criávamos

a gente chamava amor. Era uma espiritualidade envolvente, e a nossa sexualidade era bastante sisuda porque estávamos a cumprir um dever (Baptista, 2001, p.26-27).

O testemunho de Filipe sobre o sexo com sua esposa vem ao encontro ao pensamento de Bataille (2004) de que o casamento geralmente é considerado como se não tivesse muito em comum com o erotismo. Assim, até conhecer Bárbara, Filipe só conhecia a sexualidade consentida no casamento, como um dever, o mais que ele não vivenciava, mas pressentia e desejava, fazia-o se sentir culpado, embora não passasse de ‘maus pensamentos’:

Tinha uma sensualidade atrevida que se exprimia por olhares e desejos sobre todas as mulheres que andavam à minha volta, mais as atrizes do cinema, mais as mulheres meio nuas que vinham nas revistas. (...) Tinha era aquilo que se chamava luxúria a atravessar-me a vida e a deixar na minha consciência um rasto de pecado (Baptista, 2001, p. 22).

Para Bárbara, cuja infância foi vivida com liberdade e longe da ideia de Deus, a sexualidade foi surgindo naturalmente, subvertendo o pudor da mãe puritana porque estava isenta de repressão paterna. “E o meu pai, então, não ligava. Andava tão preocupado com a salvação do mundo todo que não tinha tempo para gastar com as coisas que a gente vivia.” (Baptista, 2001, p.57). Sem o peso dos deveres religiosos, Bárbara foi, aos poucos, permitindo que sua sexualidade aflorasse, como se andasse “a brincar”, conforme confessa ao narrar o primeiro beijo aos treze anos e o permitir-se ser tocada, aos quatorze. A primeira experiência sexual deu-se aos dezesseis anos, e somente depois de conhecer outros homens e aprender a explorar o próprio corpo é que ela experimentou o casamento, aos vinte e dois anos. Diante disso, para Bárbara, explorar o seu corpo e o prazer que ele poderia lhe proporcionar era uma coisa natural, sem culpas.

Quando se conheceram, Bárbara e Filipe andavam insatisfeitos com suas escolhas. Ele vivia a sua ‘crise de fé’, havia perdido o ímpeto para a vida religiosa e começava a questionar o que tinha sido sua vida até ali, sob as normas das instituições que o governavam: a Igreja e o casamento. Continuava, entretanto, preso ao medo que a religião lhe imprimira.

Por tudo isso, tenho dificuldade em dizer que perdi a fé. Digamos que continuava ligado à Igreja, mas sem nenhuma capacidade de me empolgar com os seus ditames e com as suas acções. A minha inquietação vinha desta luta interior entre a razão que me mandava sair, e o medo, que não me deixava abrir a porta para a rua (Baptista, 2001, p.15).

Na contramão desse sentimento de Filipe, Bárbara, cujo casamento já havia desfeito, andava a procura da experiência de Deus: para ele, Deus tinha sido uma imposição, para ela era uma escolha. Filipe conheceu a fé repressora da qual queria agora se desvencilhar para viver o que lhe tinha sido negado; Bárbara, por sua vez, farta das aventuras do corpo, procurava livremente

matar a sua 'fome de Deus'. Os dois, portanto, andavam a procura daquilo que lhes faltava e que sobrava no outro.

No fundo, o que estava a se passar era uma mulher que me pedia para lhe apresentar Deus e eu a fingir que estava a levar a sério esse pedido, a pretexto de que ela me atraía. Como disse, as nossas posições eram diferentes: eu tinha Deus como herança genética e ela não. Isso trocava completamente as nossas posições: eu estava num processo de começar a duvidar de tudo; ela estava tentada a acreditar na sua existência. Em rigor, quanto a Deus, nós estávamos-nos a afastar um do outro (Baptista, 2001, p.40).

As posições religiosas contraditórias, entretanto, não impediram o envolvimento afetivo e sexual entre os dois, ao contrário, os aproximaram. Mas não foi sem culpa que Filipe conseguiu subverter o código da fidelidade conjugal imposto pelas leis da Igreja. Entre o pretexto de iniciar Bárbara na religião e o envolvimento sexual entre eles, Filipe entrou por muitos desvios e, ao final, depois de entregar-se ao desejo e romper os limites dentro dos quais vivia, foi inevitável a comparação com a experiência no casamento: "Tudo era diferente com Matilde. Com tantos tapetes lá em casa, quando é que já fizemos amor em cima de um tapete? Nunca. Quando é que, entre nós, o desejo chegou assim ao rubro? Nunca." (Baptista, 2001, p. 41)

Segundo Herbert Marcuse (1999, p.180), "Eros significa uma ampliação quantitativa e qualitativa da sexualidade". Sendo assim, pode-se dizer que Filipe somente veio a experimentar o erotismo com Bárbara, pois foi com a liberdade convicta dela que ele tomou consciência do próprio corpo, liberando o desejo reprimido e experimentando o prazer com a naturalidade que não conhecia até então.

Mas se foram as convicções e experiências de Bárbara com o próprio corpo que iniciaram Filipe no erotismo, também foram as inquietações e experiências dele quanto à existência de Deus que deram a ela a direção para a iniciação na fé. Mais do que o tempo presente que compartilhavam, eram as experiências passadas de cada um que serviam de combustível para as direções que eles seguiriam daí por diante. A liberdade de buscar prazer, conquistada por Bárbara ao longo de sua trajetória, foi trocada com Filipe pelas antigas anotações dele sobre sua crença religiosa. O amor entre os dois nasceu e se alimentou dessa justa troca que eles praticaram durante o tempo em que ambos permaneceram no mesmo ponto do caminho.

Entretanto, esse é um amor em via dupla, em que Bárbara e Filipe se encontraram enquanto trilhavam direções opostas, as quais pretendiam continuar seguindo. Nenhum dos dois estava disposto a abrir mão de suas escolhas em função do outro, e nenhum deles pedia ou esperava isso um do outro. E se Bárbara e Filipe não esperavam concessões recíprocas, é porque não alimentavam o sentimento de posse. Neste ponto, o amor vivido pelos personagens contradiz o primeiro dos elementos constitutivos da imagem do amor, citados por Otávio Paz, o de que o amor requer exclusividade. Entre Bárbara e Filipe não houve este tipo de expectativa. Pelo contrário, o

casamento com Matilde foi desfeito por escolha dele, que se sentia culpado em levar vida dupla, pois assim como a amante, Filipe concordava que não se amava a uma só pessoa. E para Bárbara, dividir o amor de Filipe, com Matilde ou com outras mulheres, não apenas era aceitável, como era até desejável: “Isso da posse faz-me imensa impressão. Tenho vivido coisas tão bonitas contigo que até gostava que uma amiga minha as vivesse também”. (Baptista, 2001, p.96)

Filipe, por sua vez, ainda que se surpreendesse com o discurso de Bárbara, não o contestava. Ao contrário, ajustou-se a esse amor sem posse, sem compromisso de união estável, fora das coordenadas culturais que ditavam os modelos de relacionamento a serem seguidos. Ela não desejava compartilhar de uma casa com Filipe e ele também não pretendia repetir a experiência do casamento: “Quando a Bárbara me disse que não queria viver comigo, nem liguei. Senti que o nosso amor não tinha nada que ver com uma vida a dois e não queria repetir com ela uma liturgia de casal de que estava farto...”. (Baptista, 2001, p.80)

Nesse ponto da relação, Filipe e Bárbara mantiveram encontros frequentes por algum tempo, que não se sabe bem o quanto, já que o narrador não o quantifica, mas que sugere ter sido longo em citações como estas: “O tempo seguia, os filhos cresciam e os anos iam subindo pra cima de mim quase sem eu dar por isso.” (Baptista, 2001, p.63); ou “O rosário dos dias ia desfiando suas contas.” (Baptista, 2001, p.86) É certo que eles vivenciaram a paixão e o seu declínio, como é comum a todos os casais. O que os diferencia dos demais é a ideia de que o fim da paixão revela o verdadeiro amor:

Tenho a impressão de que, se eu me tivesse apaixonado, terminara a fase da paixão. Agora, ela [Bárbara] fazia parte de minha relação com a vida. Tinha-me feito amar o mundo para além dela mas por causa dela.

Quando lhe falei que era como se tivesse terminado a fase da paixão, ela pensou que eu a amava menos. Mas eu disse-lhe:

— Sabes que acho que é exatamente o contrário. Só quando nos passa a paixão é que a gente pode saber se há amor e qual a sua medida (Baptista, 2001 p. 87).

A partir desse ponto, Bárbara e Filipe passam a nutrir um pelo outro um sentimento marcado pela ternura que, segundo Bataille (2004) é a forma duradoura do amor. Alimentados desse amor aprendido e partilhado, os dois estarão prontos para seguirem seus caminhos.

Segundo Lou Andréas-Salomé:

O erotismo ocupa uma posição intermédia no seio dos dois grandes grupos de sentimentos, o egoísmo e o altruísmo, ou para falar de modo menos equívoco, de retraimento, de contração de nossa vontade individual até a secessão, à hostilidade, ou da dilatação através da qual ele integra o outro, o que está diante dele, como se fosse uma parte de si próprio (Andréas-Salomé, 1991, p. 45).

Esta é mais uma teoria que a relação entre os personagens de Alçada Baptista contradizem n' *O tecido do outono*. Como já vimos, entre Filipe e Bárbara, não há essa relação em que um é altruísta para alimentar o egoísmo do outro, ou vive-versa. Mas também não se pode deixar de reconhecer que esses sentimentos existem nos dois, se não de um em relação ao outro, de cada um deles em relação ao mundo. Bárbara, ao seguir para Moçambique, a fim de doar-se em serviços humanitários em favor das vítimas da guerra, revela todo o seu altruísmo, ainda que para ela, renunciar-se a si mesma e à companhia de Filipe era também uma maneira de atender a uma necessidade sua. Era o caminho para o amor incondicional pelo ser humano, que por sua vez a levaria a encontrar Deus, já que sua relação com Filipe não lhe parecia suficiente para justificar sua vida. “Eu, na minha morte, ficaria um bocado envergonhada se alguém lá de cima me perguntasse o que é que andei a fazer, e só tivesse para dizer: ‘Andei a amar o Filipe...’” (Baptista, 2001, p.98)

Filipe, por sua vez, admite que fizesse uma escolha egoísta, na medida em que abandonava de vez a Igreja, eximia-se de ações humanitárias, e seguia vivendo exclusivamente para si mesmo. Em relação à opção de Bárbara em ir para Moçambique, ele confessa:

Cheguei a pensar que o meu destino era ir para lá, não só à procura do seu amor mas sobretudo para não me envergonhar do que andava a fazer. Mas estas euforias passavam-me depressa. Olhava para mim e para aquilo que tinha e não me apetecia nada despojar-me disso (Baptista, 2001, p. 131).

A partir do momento em que se distanciam na via de mão dupla em que se encontraram, Bárbara vai ao encontro ao amor incondicional, enquanto Filipe opta por novas experiências de amor sensual. Embora fisicamente se distanciem cada vez mais um do outro, eles continuam ligados, pelo afeto e pelas cartas. Contrariando Padre Vieira, n' *O sermão do mandato*², nem o tempo, nem a distância, nem os novos amores de Filipe são capazes de curar o sentimento que os une, talvez porque esse amor não necessitasse de cura; talvez porque fosse o amor, a própria cura um do outro.

Embora tenha feito a opção de levar sua vida a experimentar o prazer sensual, Filipe chega à conclusão de que o amor do homem com uma mulher é só um aprendizado, e não um fim em si mesmo, pois o amor é algo maior, que suplanta a relação entre dois seres e pode influenciar positiva ou negativamente o espaço ao redor “A gente vê os males do mundo e eu não tenho dúvida em dizer: falta de amor” (Baptista, 2001, p.152). E mais adiante, refletindo sobre a opção de Bárbara, confessa sua própria limitação : “Eu nunca conheci alguém como ela que vivesse verdadeiramente em amor.” (Baptista, 2001, p. 194)

Estas reflexões de Filipe remetem ao que, a meu ver, seja o ponto alto da obra: a diferenciação, ou quem sabe o oposto disso, a aproximação entre o amor carnal e o amor espiritual,

² No sermão de 1643, Padre Vieira trata da efemeridade do amor humano, para afirmar que apenas o amor de Deus é infundável.

entre o amor de um homem e uma mulher e o amor de um ser humano pelos outros seres humanos. A certa altura, no início do relacionamento com Filipe, Bárbara, refletindo sobre a sexualidade, diz: “Hoje sinto que ela é indispensável tanto para o corpo como para a alma (...). Hoje, para a maneira como a vivo, sinto que é uma forma de juntar o corpo ao espírito e culmina em êxtase onde não há passado nem futuro nem separação um do outro.” (Baptista, 2001, p. 62). E mais adiante, diante da dúvida de Filipe de que, uma vez convertida à Igreja, Bárbara pudesse se negar a passar a noite com ele, ela o surpreende ao afirmar que a relação entre eles é parte da sua conversão, porque implica um amor limpo, afetuoso, criador e verdadeiro, o que normalmente não se encontra na maioria dos relacionamentos que se dizem ancorados no amor.

Ao longo da narrativa, Bárbara deixa claro que ela não faz diferenciação entre o amor por Filipe e o amor incondicional que sente por aqueles aos quais dedica sua solidariedade em Moçambique. O que diferencia um do outro é o erotismo. O primeiro é amor e é também erotismo, o segundo é amor e, se seguirmos o pensamento de Bataille, pode-se dizer que é também santidade. Para o crítico o erotismo é vizinho da santidade, embora não sejam da mesma natureza:

Quero apenas dizer que as duas experiências têm, uma e outra uma intensidade extrema. Quando falo da santidade, falo da vida que determina a presença em nós de uma realidade sagrada, de uma realidade que pode nos transformar até o fim. Por agora, contento-me em olhar, de uma parte, a emoção da santidade e, de outra, a emoção erótica, na medida em que a intensidade de ambas é extrema. Quis dizer dessas duas emoções que uma nos aproxima dos outros homens e a outra nos separa, que ela nos deixa na solidão (Bataille, 2004, p. 396).

Chegamos, portanto, ao tema da solidão. E nisto, vale a pena lembrar a filosofia platônica, segundo a qual o amor não é exatamente uma relação, mas sim uma aventura solitária. É necessário, entretanto, diferenciar o pensamento dos dois filósofos: Platão fala de “amor”, Bataille, de “erotismo”, e embora pare este, amor e erotismo sejam indissociáveis, neste caso específico, há que se diferenciá-los. Quando Bataille diz que o erotismo deixa o homem solitário, está se referindo ao seu caráter de transgressão que o torna uma atividade privada, uma relação que pressupõe segredo, silêncio. Platão, por sua vez, refere-se à solidão do amor concebido como um caminho para a contemplação das formas eternas, um caminho para a imortalidade, estágio este que cada um conquista individualmente, no seu particular aprendizado do amor.

Considerando o conceito platônico, pode-se dizer que Bárbara experimentou sua solidão ao viver o amor sublimado como caminho para chegar a Deus. Se considerarmos o pensamento de Bataille, entretanto, Filipe viveu mais em solidão do que ela, na medida em que privilegiou o erotismo, depois de romper com o casamento e a Igreja. Bárbara, ao contrário, abriu mão do convívio com Filipe e foi ao encontro do convívio com outras pessoas, o que pode ser interpretado como a realidade sagrada citada por Bataille, aquela que pode transformar uma vida. A distância

entre os dois, neste sentido, é apontada pelos próprios personagens, conforme depoimento de Filipe:

A minha vida andava assim, sem cor nenhuma. A vida dos outros passava-me à distância. De vez em quando lá estava com meus filhos e com os meus netos e isso era bom mas, temos que concordar, não dava para encher uma vida. (Baptista, 2001, p. 177)

E de Bárbara:

Sabes, eu acho que amei o mais que pude e, como já te disse, descobri que o amor não era isso de amar um homem. Sinto que amei o meu próximo da melhor maneira que me foi possível e que por isso tenho à minha volta o amor humano que é uma coisa que me conforta. (Baptista, 2001, p. 182)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das direções opostas que trilharam na vida, não há que se negar que, pelo menos em um aspecto, Filipe e Bárbara andaram sempre lado a lado, em via única, que foi no quesito do aprendizado do amor. Ainda que ao fim da viagem - que para ela culminou na morte, e para ele numa terceira idade ainda cheia de promessas de vida, novamente ao lado de Matilde, a primeira companheira e mãe de seus filhos -, ambos aparentemente tenham vivido amores diferentes; ainda que a caminhada para ela a tenha levado a um amor sublimado, enquanto ele não abriu mão da sensualidade, depois de a experimentar livremente, é certo que ambos amaram-se mutuamente, de uma maneira que rompe com a maioria das teorias ou dogmas: um amor que abriu mão do casamento, que proclamou a liberdade, que subverteu e se converteu à religião, que explorou o erotismo e a sexualidade sem culpa, que resistiu ao tempo e que, pode-se dizer, sobreviveu à morte, pois foi no leito de morte de Bárbara, que eles, num curto diálogo, concluíram o que afinal significou a relação que tiveram. Diz Filipe: “Querida. A gente já disse tudo. Foi contigo que aprendi a amar...”, ao que Bárbara responde: “E eu contigo” (Baptista, 2001, p. 197)”

O que fica, ao final da leitura da obra, é que o amor nela inscrito, ao mesmo tempo em que contraria algumas teorias sobre este tema, também as reúne, pois não obstante toda a carga erótica que emana de suas páginas, não há que se negar que trata-se, apesar disso ou por causa disso, de um amor espiritual. O que Alçada Baptista faz, por meio de Bárbara e Filipe, é revelar as coisas da alma e as coisas do corpo, unindo assim, definitivamente, o corpo e a alma, numa visão que ora afasta, ora aproxima conceitos platônicos, cristãos e eróticos, conforme explica Otávio Paz:

Para a tradição platônica, a alma vive prisioneira no corpo; para o cristianismo, viemos a este mundo apenas uma vez e só para salvar nossa alma. Em um e outro caso há oposição entre corpo e alma (...). Mas o amor é transgressão tanto da tradição platônica como da cristã. Traslada ao corpo os atributos da alma, e este

deixa de ser prisão. O amante ama o corpo como se fosse alma e a alma como se fosse corpo. O amor mistura a terra com o céu: é a grande subversão. (Paz, 2001, p. 116-117)

É essa grande subversão que, afinal, encontramos no percurso dos protagonistas de *O tecido do outono*. Conforme já foi mencionado, no momento em que se conhecem, Bárbara e Filipe estão trilhando caminhos opostos: ele, insatisfeito com um casamento repressor e sem emoção, construído sobre valores religiosos, os quais ele está questionando e confrontando; ela, sexualmente livre e desapegada de questões religiosas, procurando a experiência de Deus. Filipe e Bárbara se cruzam nesta via de mão dupla, encontrando um no outro o amor que une corpo e alma, e que, justamente por ser pleno, é também livre, capaz de sobreviver mesmo com a separação de seus corpos. Afinal, não é a prisão de um relacionamento que ambos estão buscando, mas a motivação de que necessitam para seguirem cada um o seu caminho, colocando em prática o propósito de mudar o rumo de suas trajetórias e encontrar, assim, um novo sentido para suas vidas.

REFERÊNCIAS

ANDREA-SALOMÉ, Lou: **Reflexões sobre o problema do amor e erotismo**. São Paulo: Landey Editora, 2005.

BAPTISTA, Antônio Alçada. **O tecido do Outono**. São Paulo: Globo, 2001.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução de Cláudia Fares. São Paulo: Arx, 2004.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**- uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 8ª ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1999.

PLATÃO. **O banquete**. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004.

PAZ, Otávio. **A dupla chama – amor e erotismo**. Tradução Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

POESIA POPULAR: ARTE E CULTURA

Maria dos Remédios Andrade Ribeiro Barros

INTRODUÇÃO

A poesia é uma das formas que o poeta tem de exprimir a arte dentro de um contexto filosófico, envolvendo-se com o leitor, do qual vivencia a arte produzida através de um conjunto de palavras, do poeta, que busca a interação com o meio e com a arte que emana a cada jogo de ideias.

Mas a poesia além de ser arte e cultura, é também, uma forma de se vivenciar e aprender ainda mais sobre a língua num contexto educacional.

Sorrenti (2009) afirma: “Ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto.”

Na sua obra “Introdução à Poesia” descreve que esse gênero é caracterizado por um tipo específico de linguagem, estilo e por sua estrutura, também é descrito uma classificação dos gêneros literários, em que a poesia está inserida nesse contexto:

Gancho (1989) descreve que o gênero épico é um gênero narrativo de invenção, que segundo a autora esse termo “épico” vem de “epopeia”, pois narra aventuras heroicas, mas que nos dias atuais esse gênero restringe-se à prosa, conto, crônica e romance.

Há também segundo Gancho (1989) o gênero dramático que pertence o teatro, enquanto texto e não enquanto espetáculo, e assim a autora descreve o gênero lírico, da qual faz parte a da poesia na sua essência.

É a estrutura e os aspectos linguísticos que definem o tipo textual, que tem uma classificação fixa, podendo ser narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo ou injuntivo, conforme Gancho (1989).

Gancho (1989) afirma que a poesia está marcada ativamente em nossas vidas e que em algum momento, experimentamos algo que poderíamos denominar de “sentimento poético”, destaca ainda que a poesia pertence principalmente ao gênero lírico, que expressa essencialmente os sentimentos, ou seja, o “eu lírico do poeta”, mas que convive também harmonicamente com poesias narrativas.

A poesia no decorrer de sua trajetória herdou princípios que nortearam sua trajetória, quando se fala em poesia infantil no Brasil, faz-nos lembrar que foi cercada de temas e valores didáticos moralizantes que advinham da influência histórica da cultura lusitana.

A autora mostra que há um grande poder criativo e inovador do poema, em formar sentidos de acordo com as mais variadas possibilidades de se interpretar um contexto, dialogando com o poeta, o leitor irá fazer uma grande viagem na literatura, pois a literatura tem o poder de criar, recriar o mundo ao seu redor.

No início de nossa colonização foi marcante o modelo agroexportador, pois enviava a metrópole grande parte da matéria prima, fato este que perdurou durante muitos anos.

A Educação do Brasil teve uma forte influência da Corte Portuguesa, desde a época de colonização, em que enviou Padres Jesuítas, que tinham como missão catequizar e educar os habitantes que aqui viviam, mas em especial os povos indígenas.

É certa que a linguagem literária, especialmente a linguagem poética é caracterizada pela conotação, ou seja, pelos diversos significados que a palavra pode alcançar de acordo com a situação sócio histórica e cultural.

A poesia sendo cercada pela linguagem poética, terá inúmeros valores, interpretações, plurissignificações, pois nela há também o caráter conotativo que lhe dá esse atributo.

Nos textos poéticos encontramos também características de narrativas românticas, dramáticas, do lúdico, presença da sonoridade, do ritmo, da métrica, do jogo de palavras, da objetividade ou mesmo da subjetividade apurada gerando diferentes interpretações do texto.

Pereira (2009), mostra que a associação entre som e letra, ou entre o poema e a melodia pode ser uma forma de se trabalhar na sala de aula a sensibilidade dos alunos, através da interpretação das palavras em associação, fará com que o aluno conheça melhor os sons, relacione com outros casos iguais, usando da musicalidade.

A poesia traz nos seus aspectos estruturais uma formação própria que se mostra aliada da literatura, pois representa arte, cultura e história.

A poesia leva nos seus versos os costumes dos povos, tradições que ficam perpetuadas nas mentes das pessoas, sendo vivenciados através da arte poética, que busca uma maneira de interpretar a realidade, o leitor precisa se conectar com o poeta para conhecê-lo melhor.

Magnani (2011) faz menção ao modelo jesuíta:

Com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, inicia-se um tipo de educação baseada nas “escolas de ler e escrever”, com finalidades de catequese e instrução. Em 1599, é publicado o *Ratio Studiorum* (organização e plano de estudos da Companhia de Jesus), e por essa época já se mostrava falido o plano inicial preocupado principalmente com os indígenas. A educação jesuítica acaba se destinando aos filhos dos colonizadores, de senhores de engenho, enfim, aos meninos pertencentes as famílias privilegiadas. Era o único meio de instrução e formação intelectual, e para ele se dirigiam mesmo os que mostravam vocação sacerdotal. Além do que, ser letrado conferia elevada posição social (Magnani, 2011, p. 13).

A autora afirma que a educação dada aos povos indígenas pelos Padres Jesuítas ficou em segundo plano por vários fatores, dando lugar as classes e famílias mais privilegiadas daquela época, como os filhos dos colonizadores. Ainda segundo Magnani a escola humanística do tipo clássico marcou as origens do ensino no Brasil.

Essa educação colonial jesuítica herança cultural marcada por tendência literária e retórica. Esse modelo educacional que os Jesuítas implantaram, trouxe no seu bojo a literatura clássica e tendências cheias de retóricas que com o tempo foram sofrendo mudanças.

A realidade educacional atualmente, mostra números insatisfatórios no quesito habilidades que envolvam a leitura e produção textual, das quais são habilidades imprescindíveis para desenvolvimento de todas as disciplinas escolares.

A grande maioria dos educandos sabem decodificar a escrita, porém não conseguem entender seu uso num contexto, pois falta a compreensão e prejudicando assim, o pleno desenvolvimento da língua, ficando muitas vezes num nível insatisfatório de sua faixa etária educacional.

Nesse entendimento Micotti (2009) considera que se evidencia o chamado “semianalfabetismo” ou “analfabeto escolarizado”, em que o educando aprendeu a ler, mas não sabe o contexto, não consegue se articular com a escrita, permanecendo marginalizado na escola.

A escola agindo dessa forma ganha mais uma responsabilidade a ser sanada, que é de integração do educando marginalizado, em que terá que trazê-lo para o mundo do letramento literário, para isso precisará de um planejamento e promoção de ações que desenvolvam as competências e habilidades de leitura e escrita.

Desenvolver as habilidades que envolvam o pleno desenvolvimento da escrita e produção textual é muitas vezes um sonho que muitos professores que trabalham diariamente com a língua, porém, muitos deles acham que jamais irão conseguir o pleno êxito dessa difícil tarefa.

Conforme Magnani (2011):

A falta do hábito e gosto pela leitura, por parte de crianças e jovens, era um desses temas e relacionava-se diretamente com as denúncias dos problemas educacionais, tendo passado a motivar um considerável conjunto de iniciativas, em nível governamental, editorial e acadêmico, tais como: projetos de iniciativa à leitura, expansão do mercado editorial de livros didáticos, paradidáticos e de literatura infantojuvenil, associações de leitura e desenvolvimento de pesquisas acadêmicas (Magnani, 2011, p. 14).

A autora ressalta que houve mudanças políticas importantes e que resignificaram profundamente a educação, das quais foram movidas pelas problemáticas educacionais que envolviam a falta do hábito de ler por parte de crianças e adolescentes no ambiente educacional, surgindo posteriormente, novas formas de se trabalhar a língua através de projetos que envolviam a leitura.

Esse processo de reformulação das práticas que envolviam a leitura no ambiente educacional, oriundas de pesquisas acadêmicas ao longo de anos de estudos, trouxeram como consequência positiva uma expansão e crescimento do mercado editorial de livros, pois a leitura começou a se expandir de forma mais atrativa e dinâmica e precisava de um mercado que suprisse tais demandas.

No Brasil a produção acadêmico-científica sobre gênero ganhou impulso somente a partir de meados de 1980 com a expansão dos cursos de pós-graduação. Magnani (2011) faz um apanhado das significativas mudanças dentro do contexto literário, vejamos:

[...] do ponto de vista dos estudos literários, enfatizava-se a necessidade de pressupostos e procedimentos de investigação buscados à história, teoria e crítica literárias – marcadas sobretudo pela tendência estruturalista e histórico-sociológica – que propiciassem discussão da esteticidade dos textos do gênero como fator de superação das marcas pedagogizantes características desses textos e advindas de sua relação original com a educação e a escola. (Magnani, 2011, p. 14)

A autora ressalta que partir de 1980 houve mudanças no contexto literário que trouxeram para literatura tendências com base no estruturalismo, buscando a história como base investigativa.

Há um estigma que somente os professores de Língua Portuguesa podem e devem trabalhar com os gêneros discursivos, ficando as demais disciplinas a parte dessa obrigação, porém todas as disciplinas estão interligadas pelo uso da língua e precisam interagir. Um gênero discursivo faz parte do ambiente educacional, logo se vê que há uma necessidade de ser trabalhado e aperfeiçoado por todos que fazem parte do contexto educacional.

Bakhtin (2016) reafirma os campos da atividade humana que envolve o uso dos gêneros discursivos:

Todos os campos da atividade humana estão interligados ao uso da língua- gem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto aos campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetuou-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (Bakhtin, 2016, p. 11).

Os estudos de Bakhtin mostram que a linguagem é inerente ao ser humano, pois assim o homem consegue exprimir de diferentes formas a comunicação e o desenvolvimento da língua em uso, chamando de enunciados as variadas formas de emprego da língua, ou seja, os gêneros discursivos são determinados pela esfera discursiva e estão presentes em toda atividade comunicativa humana.

Sorrenti (2009) afirma “A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo. Ela também constitui uma maneira de ensinar e dominar certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar.” (SORRENTI, 2009, p. 19)

A autora demonstra que se vivenciar o gênero poesia é uma forma de se encarar o mundo, trabalhando o ritmo de vida que muitas vezes é atribulado e que deixa passar os detalhes importantes, como por exemplo, o uso da palavra que pode possibilitar muitas transformações.

A poesia é um gênero discursivo bastante atraente para ser trabalhado na escola, pois traz a história, os costumes dos povos através dos tempos, traz arte com suas performances, traz o ritmo que é a produção artística do homem.

LINGUAGEM ORAL NO ESPAÇO ESCOLAR

As práticas pedagógicas que utilizam os gêneros orais na escola estão cada vez mais significativas na aprendizagem mais dinâmica da língua, sendo esse tema objeto de pesquisa na área da linguagem.

Nos estudos de Anna Christina Bentes sobre linguagem oral no espaço escolar, a autora faz questionamentos sobre o papel do professor de Língua Portuguesa:

- a) quais princípios teóricos-metodológicos devem ser assumidos, ao se trabalhar a oralidade na sala de aula de Língua Portuguesa, de forma a se apresentar, perceber e discutir as relações de constituição conjunta entre a fala/oralidade e escrita/letramento.
- b) quais práticas e/ou gêneros orais devem ser trabalhados em sala de aula de língua materna e/ou na escola, de forma a se evitar o estabelecimento de um “conflito de interesses” entre o trabalho com o “oral” e o trabalho com a “escrita” na escola (MEC, 2010, p. 130).

A autora faz alguns questionamentos dos quais são importantes para escolha dos teóricos, da metodologia mais adequada e quais as melhores práticas a serem utilizadas de acordo com a turma de alunos, sendo isso necessário para se ter um melhor rendimento escolar.

Entre as diversas expressões populares que mais interesse oferece, a poesia ganha lugar de destaque, principalmente a poesia popular que usa da oralidade como força maior de expressividade.

Luyten (1986), “as manifestações populares vão dar-se, em sua grande maioria, de forma oral.” Esse escritor confirma o que a história já mostra ao longo dos anos, que é natural o homem utilizar a oralidade para se comunicar e as manifestações de cunho artístico-literário não seriam diferentes, pois demonstram espontaneidade comunicativa, fator predominante da oralidade.

Sousa e Seba (2011) e poesia oral:

A circulação da poesia oral é um fenômeno comum a todas as culturas. Mesmo as culturas letradas, como a nossa, não deixam morrer, ou se apagar da memória as parlendas, as canções, os brincos, as quadras, os dísticos e os trava-línguas. Todo esse repertório se fixa em nossas mentes pela musicalidade, pelo caráter brincalhão, e, sobretudo, por nos suspender um pouco de trabalho duro, das dificuldades do cotidiano e nos colocar num regime de sonho ou de contenda, do modo mais gratuito possível (Sousa; Seba, 2011, p. 49).

Os autores relatam que a poesia oral é um costume dos povos, sendo uma forma de levar cultura e conservar a história através da memória, fixando-se através da musicalidade, do caráter animado, descontraído e cheio de espontaneidade.

Marcuschi (2008) explica que a oralidade, seria uma prática social- com fins comunicativos, da qual se mostra sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. A

oralidade ao ser desenvolvida no ambiente escolar seria a prática comunicativa que se materializa através dos mais diversos gêneros textuais, tornando-se mais viva a cada leitura em sala de aula, na medida que vai se aperfeiçoando ganhando mais espaço.

A POESIA NA SALA DE AULA

A linguagem faz parte da unidade comunicativa do homem e no decorrer da história, foi se aperfeiçoando e buscando diferentes formas de interação, tendo como objetivo maior a comunicação.

Os operadores da educação estão constantemente interagindo e buscando formas de obter êxito na arte de educar e repassar o devido e apreciado conhecimento, logo se vê que para haver transformação na relação ensino-aprendizagem, é necessário o redimensionamento na forma de se trabalhar com a linguagem.

Há um grande enfoque para a utilização do texto na aprendizagem da língua. Brandão (2011) relata a importância de se trabalhar o texto por diferentes gêneros do discurso, vejamos:

Uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferente, em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução. O reconhecimento disso tem levado os estudiosos da linguagem à busca dos diferentes gêneros do discurso. (Brandão, 2011, p. 17 e 18)

A autora mostra a importância de se trabalhar diferentes textos, diferentes formas de textualização, em que nesse estudo privilegie a melhor interação e proximidade, dialogando e reconhecendo os diversos gêneros do discurso.

A poesia e os textos narrativos são alvo dos professores de língua portuguesa na aprendizagem e interação com as diferentes formas de linguagem, porém ainda há um impasse de muitos professores em relutarem na sua utilização, por acharem um gênero muito complexo e de difícil proximidade até mesmo com os próprios docentes.

É necessário conhecer as potencialidades que a aprendizagem com o uso da poesia no ambiente educacional pode proporcionar. As primeiras cartilhas e livros de leitura que continham esse gênero discursivo, foram trazidos para o Brasil pelos colonizadores portugueses.

Sorrenti (2009) ressalta a importância do poeta português João de Deus de Nogueira Ramos, nascido em 08 de março de 1830. Suas obras chegaram ao Brasil e foram bastante difundidas como a Cartilha Maternal (1877), da qual foi utilizada em programas de ensino das primeiras letras.

Sorrenti relata que a Educação brasileira sofreu a influência da cultura portuguesa e de seus representantes como o poeta português João de Deus, que teve suas obras utilizadas na educação infantil.

O poeta Olavo Bilac fez referências ao público infantil ao compor *Poesias Infantis*. Nessa obra conforme Sorrenti (2009), Bilac volta-se para o caráter pedagógico-moralista de seus poemas, ficando de lado o lúdico, a fantasia, características marcantes desse tipo de gênero, buscando assim, sempre ensinar uma lição, das quais permearam a literatura escolar da época e influenciaram seus admiradores que também propagaram esse tipo de literatura.

Buscar o gosto e a prática de leitura deve ser algo já influenciado ainda na fase infantil, pois a criança tem maior capacidade criativa, além de ter necessidade viajar pelo mundo da literatura com seus inúmeros encantos. Cabe então a tarefa de proporcionar o conhecer literário tanto em casa como na escola, sendo a escola o ambiente muito favorável ao compartilhamento de ideias entre seus pares.

Sorrenti (2009) ressalta a escola e seu papel no incentivo à leitura, que cabe a escola criar situações para incentivar e instigar a criatividade, o desenvolvimento da intuição e do ludismo do aluno, de modo a despertar-lhe a sensibilidade poética, como queria Drummond.”.

A leitura na escola pode ser vivenciada através da poesia, assim como outros gêneros discursivos, pode impulsionar e incentivar a criatividade, mas somente a poesia ao ser acolhida e instigada, desenvolve em seus leitores a sensibilidade poética, característica marcante de quem vira leitor e consegue decifrar o jogo das ideias que as palavras transmitem na textualidade.

O desenvolvimento da leitura da poesia, conforme Sorrenti (2009):

O desenvolvimento desse gosto não está acoplado à pura memorização ou ao estudo de regras de metrificação. O conhecimento da terminologia técnica, como rima, ritmo, censuras, redondilhas, etc., será perfeitamente dispensável nas primeiras séries escolares, sendo mais importante o próprio exercício de dizer e ouvir poemas e de participar com o poeta na identificação do seu material poético (Sorrenti, 2009, p. 19).

A autora relata que o professor ao ensinar o que é poesia em sala de aula, não deve fixar somente no caráter estrutural da poesia, mas principalmente no conhecimento interpretativo que a poesia traz em quem ler, para isso será preciso desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, fazendo que seu aluno aprenda a interpretar o jogo de ideias que a poesia transmite.

Nesse artigo é apresentado uma sequência didática baseada na obra *A Poesia vai à escola*”, de Neusa Sorrenti (2009). Essa sequência é algo em constante construção, portanto, poderá ser modificada e sua reconstrução levará em conta as realidades de cada escola e público alvo. Conforme segue:

1. Apresentar à turma poemas de que eles tenham afinidade e realmente gostem;
2. Treinar em turma de alunos a leitura do poema individual e em grupos com a expressão que ele desperta: lirismo, humor, alegria, melancolia, tristeza, dor, indignação...
3. Leitura oral e depois silenciosa de vários poemas e pedir aos jovens que façam uma recriação, podendo também pedir que o aluno transforme em poema cantado através da musicalidade;
4. Fazer com que os alunos comparem poemas que tenham assuntos semelhantes e comparem textos poéticos em prosa e em versos;
5. Musicalizar poemas e estudar em classe canções da música popular brasileira, músicas infantis, músicas clássicas;
6. Conhecer e procurar ver as significações escondidas no poema, os “não ditos”, as ambiguidades;
7. Analisar a importância da disposição gráfica do poema, estudando também a gramaticidade e a linguística textual;
8. Transformar textos em prosa poética em poemas;
9. Propor a leitura dos clássicos e de poetas de cordel; Drummond, Bandeira, João Cabral, Cecília, Quintana, Adriano Suassuna, Leandro Gomes de Barros, por exemplo, pedindo que a turma selecione alguns poemas de que gostaram muito;
10. Promover saraus poéticos semanais ou mensais;
11. Sugerir a reescrita de poemas utilizando a paráfrase;
12. Valorizar nos textos produzidos pelos alunos seus achados poéticos, ou seja, as imagens bonitas e originais que empregaram;
13. Sugerir que o jovem produza textos sobre o cotidiano (vida escolar, vida familiar e social, sentimentos e expectativa), podendo caso queira fazer uso de desenhos;
14. Selecionar poemas para adolescência ou crianças em livros publicados para as crianças e para adultos, fazendo-o com a participação dos alunos e, em seguida, elaborar uma bela antologia com textos selecionados.
15. Sugerir que se faça desenhos e pinturas que representem àquela poesia em estudo (Sorrenti, 2009).

O papel do professor será bem diversificado e determinante, pois será ele através de ações diárias, semanais ou mensais que impulsionará novas descobertas pelo aluno, poderá trabalhar a poesia em diferentes idades escolares, havendo várias maneiras de acolher esse gênero discursivo, portanto nunca será enfadonho e cansativo, pois o professor também aprenderá com seu educando a cada descoberta da arte poética em sala de aula.

Sendo mais relevante a interação na sala de aula, a cada atividade vivenciada o aluno irá descobrir a importância da Poesia para se conhecer melhor sua língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Poesia, por tudo que foi demonstrado, merece ser inserida e vivenciada em muitos ambientes de ensino, logo, tem um papel de suma importância na formação da subjetividade do aluno, pois trabalha a arte humana em diferentes performances, que pode desenvolver a criatividade na escrita e na leitura, criando novas situações vividas ou recriando novas histórias.

A Poesia é um dos gêneros discursivos que consegue apaixonar seus leitores, até mesmo os que amam a prosa, pois trabalha os sentimentos na forma mais pura através das palavras. Há uma constante sintonia entre leitor e o poeta que se interligam dando novos sentidos para aquelas palavras escritas.

Crianças, adolescentes, alunos enfim, todos que estão no círculo da educação precisam de um gênero que reflete quem eles são, o que eles representam na sociedade. Desde a Poesia Popular à Poesia Clássica, ambas guardam uma beleza admirável com suas origens e suas características que precisam ser vivenciadas na escola.

O educador em especial, o professor, tem o papel de ser um direcionador da educação escolar, será ele quem irá auxiliar o educando na formação de leitores críticos e ativos, buscando superar as deficiências existentes. Sendo a Poesia um grande instrumento para se concretizar as sonhadas habilidades que envolve a Leitura e a Escrita. Assim a Escola terá plenificado seu papel formativo que é socializar e democratizar o acesso ao conhecimento, promovendo a construção moral e ética nos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, HELENA NAGAMINE. **Gêneros do Discurso na Escola**. São Paulo. Cortez, 2011.

GANCHO, CÂNDIDA VILARES. **Introdução a Poesia**. 1. ed. São Paulo: Editora Atual, 1989.

LUYTEN, JOSEPH M. **O que é Literatura Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MAGNANI, MARIA ROSÁRIO MORTATTI. **Leitura, Literatura e Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MICOTTI, MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA. **Leitura e Escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Explorando o Ensino: Língua Portuguesa**. Brasília. MEC, 2010.

PEREIRA, ANDRÉA KLUGE. **Biblioteca na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SORRENTI, NEUSA. **A Poesia vai à escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NO FEMINISMO TÍMIDO DE *ANNE DE GREEN GABLES*, DO LADO DE FORA “TEM MAIS ESCOPO PARA A IMAGINAÇÃO”

Mayra Galdino De Andrade Gomes

INTRODUÇÃO

Anne de Green Gables é um livro que narra a história de Anne, uma pobre órfã que foi enviada por engano para a fazenda de Green Gables, pois os irmãos Marilla e Matthew tinham a intenção de adotar um menino para auxiliar nos trabalhos domésticos. Com pena da pobre garota, os dois resolveram mantê-la na fazenda ao descobrirem que, definitivamente, era uma menininha diferente de todas as outras. Segundo a autora Lucy Maud Montgomery, com seus longos cabelos ruivos, seus olhos verdes acinzentados e uma imaginação que lhe permite viver muitas fantasias, mas que a coloca em muitas confusões também. Anne traz reflexões e pensamentos pertinentes sobre os obstáculos e as escolhas da vida de qualquer pré-adolescente.

O livro que será analisado, intitulado *Anne de Green Gables* da autora canadense Lucy Maud Montgomery, foi publicado em 1908, e lançado para leitores de todas as idades. Tem sido considerado de grande sucesso, principalmente para o público infantil e juvenil. Teve traduções para as mais diversas línguas, inspirando a criação de várias outras produções, tais como, mais recentemente (2017), adaptação para uma série na Netflix (*Anne with an "E"*), contribuindo para maior visibilidade da obra.

Desde 1908, esse clássico da literatura vem apaixonando leitores ao redor do mundo, por ser considerado muito à frente da sua época, abordar determinados temas que ainda não eram muito discutidos no início do século passado. Em virtude do grande sucesso que fez a primeira obra de *Anne de Green Gables* (1908), da autora Lucy Maud Montgomery, a série de livros ganhou muito reconhecimento pela sua profundidade e abordagem ousada, que tem como foco a trajetória Anne Shirley, uma protagonista que vai fazer nos apegarmos a ela, por conta da sua personalidade cativante e pela sua história tão emocionante.

Ambientado num período por volta de 1890, nessa obra *Anne de Green Gables*, o enredo centraliza-se na protagonista Anne Shirley, uma menina ruiva, esperta, tagarela, cheia de sonhos e atitudes. Uma garotinha órfã que conviveu com abusos entre orfanatos e casas estranhas. Com seus 13 anos, ela é adotada por um casal de irmãos, chamados Marilla Cuthbert e Matthew Cuthbert. Só que houve um engano, onde na verdade os irmãos estavam buscando um garoto para ajudar na fazenda. Anne, então, terá que provar aos irmãos que merece ser adotada e viver com eles. A história se passa no século XIX, na Ilha de Príncipe Edward, uma província do Canadá.

Em *Anne de Green Gables* (2019), observamos uma personagem que apresenta uma peculiaridade feminista, mesmo a obra sendo um retrato de um outro século. Aliás, tendo isso em mente, as ideias feministas aparecem mais timidamente, mas na época provavelmente foi bastante desafiador para as convenções sociais. A desconfiança inicial de todos à volta de Anne, as peripécias e a notoriedade da menina na escola, os pequenos e engraçados enganos cometidos nos afazeres domésticos, a amizade nutrida por sua amiga, a tagarelice, o amor pela leitura, a capacidade de

apreciação das singularidades e delicadezas do dia a dia e a sinceridade que, por vezes, a prejudica em determinadas situações. Tudo isso contribui para os aprendizados de Anne em *Green Gables*.

Ao se tratar das relações humanas, Anne se sobressai dos demais por encarnar um caráter único e complexo que perpassa pela sensibilidade e o enfrentamento das diversidades, ao mesmo tempo em que se põe disposta a se envolver, empaticamente, nas diversas questões da comunidade de Avonlea ou das pessoas do seu círculo mais restrito, também, se insurge contra os regramentos de coerção social deste mesmo cenário, desafiando padrões impostos ao gênero, faixa etária e origem social, objetos de constante ridicularização a sua pessoa. A desigualdade de gênero está presente em todos os espaços, sendo reforçada pelo machismo e outras heranças do patriarcado. No Brasil, embora as mulheres estejam conquistando direitos por muito tempo negados a elas, ainda temos um longo caminho em busca de mais equidade. O Fórum Econômico Mundial estima que demandará mais de 257 anos antes que a verdadeira igualdade de gênero se torne uma realidade em nossa sociedade. Na obra de Anne de Green Gables não é diferente.

Pautadas em uma pesquisa interpretativa, com procedimentos descritivos e analíticos, e abordagem temática qualitativa, objetivamos, apresentar e discutir o feminismo tímido¹ na obra a partir de fragmentos de diferentes momentos, mostrando como as proposições quanto à quebra de expectativas de uma obra inserida em um contexto social, cujo primado estabelecia, e ainda estabelece, a manutenção e/ou constituição do comportamento da mulher dependente aos dogmas patriarcais. Para tanto, o diálogo será erigido a partir das reflexões sobre o Bildungsroman feminino; o Eterno feminino, especificamente, tentando empoderar sob o viés do eterno feminino, a fim de se ponderar sobre uma obra literária que vai de encontro ao confinamento de mulheres à lógica da inferiorização.

Para a construção da análise, o método de abordagem interpretativa, tendo em vista que investiga a obra Anne de Green Gables com procedimentos descritivos e analíticos, visto que os dados selecionados serão descritos em sua abordagem, para em seguida passar por ou análise à luz da fundamentação teórica do assunto estudado; e a abordagem foi qualitativa, uma vez que, para Minayo (2014), ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nessa maneira, também foram usados os trabalhos de Beauvoir (1970); Ribeiro (2014); Leite (2015); Freitas (2016) e Macedo (2012), Dutra (2021), Pimenta (2021), Ramalhe e Sten (2018) e dentre outros pesquisadores cujas pesquisas dialogam com a temática deste estudo. Os dados dos fragmentos explorados foram organizados em descrições de análise que afirmam o que já foram citados acerca dos aportes teóricos de Simone de Beauvoir ponderando com os da protagonista Anne Shirley, na obra Anne de Green Gables.

¹ Feminismo tímido, pois a obra foi ambientada num período por volta de 1890, e esse tema referente ao feminismo não era tão discutido como atualmente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gênese do romance de formação aponta para Alemanha, no século XVIII, e assume um paradigma dos romances que tratam da formação do indivíduo dentro da sociedade a qual pertencem. Neste sentido no contexto alemão, a origem do gênero está associada a ideia de nacionalidade literária, aspecto evidente, inclusive, na etimologia da palavra *Bildungsroman*, em que *Bildung* diz respeito à formação e *roman* a romance, o que, de certa forma, permite, também, adicionar uma concepção didática ao gênero, tanto no aspecto conteudístico quanto no tocante à estrutura.

O gênero *Bildungsroman*, segundo John R. Maynard *apud* Nascimento (2020), indica que “o foco do romance é o desenvolvimento e a formação do ser humano (roman) que experimentou principalmente um crescimento positivo. Ainda citando Nascimento (2020):

(...) O *Bildungsroman* é um conceito constituído discursivamente, isto é, sustentado por uma atitude histórico-discursiva do que por suas características históricas imanentes (Mass *apud* Nascimento, 2020, p.1).

Segundo Nascimento (2020), *Bildung* se trata de um neologismo contemporâneo ao século XXIII quase que intraduzível, já que apresenta uma intensa carga ideológica devido ao seu vínculo à corrente iluminista e à cultura alemã. Antropologicamente, se refere ao aperfeiçoamento pessoal que conduz o indivíduo à autoconscientização de uma identidade cultural de bem comum: uma instituição coletiva semelhante à *Paideia* grega², e à humanidade latino romana. Ou seja, sempre relacionada a uma boa orientação educacional na qual o ser humano ali inserido se forma moralmente.

Para Maas (2005), um bom exemplo do romance de formação é atribuído a Goethe, com a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), em que a personagem apresenta um conflito entre o eu e o mundo face a necessidade de entender e agir em conformidade com os ditames de uma sociedade burguesa e autoritária. Um caminho possível encontrado por Meister para emergir nessa estrutura é uma formação educacional e profissional favorável a compreensão das tensões entre o mundo utilitarismo burguês e autonomia aristocrática. Segundo Maas,

Bildung (formação), *Erziehung* (educação) e *Ausbildung* (formação especializada) são instâncias que permeiam a trajetória do protagonista Wilhelm Meister. Ciente de que uma formação universal e dirigida ao indivíduo é prerrogativa exclusiva da aristocracia, Meister busca ocupações que possam intermediar o abismo entre o utilitarismo e servilismo burguês e a autonomia e independência da aristocracia. A dedicação ao teatro parece-lhe, em um primeiro momento, o sucedâneo ideal para que se torne uma “pessoa pública”, capaz de agir e empreender, ao passo que ao burguês só restaria a consciência de seus limites. O protagonista Wilhelm Meister é,

² *Paideia* grega era a proposta de formação humano-intelectual dos cidadãos gregos na busca pela excelência humana. Vincula-se ainda a *Bildung* a outro momento distinto da cultura ocidental, à *humanitas* latina. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i46.8468> .

portanto, um aspirante à ascensão social, a um título de nobreza que lhe chega a ser oferecido, já ao final do livro, pela união com a aristocrata Natalie (Maas, 2000, p. 15)

No âmbito da obra de Goethe, o didatismo que se evidencia dessa discussão entre utilitarismo e autonomia expõe o processo de aprendizagem de uma personagem masculina em várias etapas de sua vida, a começar da infância (Maas, 2000). Considerando que a perspectiva da discussão do romance de formação pondera o contexto sócio-político-cultural de cada país e que o foco do presente trabalho tem como protagonista uma personagem feminina, faz-se necessário introduzirmos uma discussão acerca do ser mulher em uma estrutura de patriarcalismo.

O contexto da cultural patriarcal, a grosso modo, busca situar a posição da mulher na sociedade a partir de uma perspectiva biológica, destacando, sobretudo, a fragilidade e a sensibilidade. Tal percepção contribui para justificar a dominação masculina sobre o feminino, notadamente no que diz respeito à distribuição de papéis sociais: a aptidão para as atividades domésticas fica aos cuidados da mulher, por ser “frágil”, enquanto o homem, por possuir mais força física, carece sair de casa para ser o provedor. Não obstante as inúmeras teorias e militâncias da crítica feminista, essa dicotomia que fortalece a inferioridade da mulher frente ao homem ainda é uma constante em várias sociedades.

Refletir a questão da mulher não é uma novidade, mas uma necessidade crescente em nossa contemporaneidade quando consideramos a incessante busca do gênero por um protagonismo feminino mais efetivo social e culturalmente (Pimenta, 2021). Para essa discussão, a crítica ao eterno feminino, da obra *O Segundo Sexo: fatos e mitos*, de Simone de Beauvoir ainda se mantém atual apesar de ter sido escrito no século XX. Ainda citando Pimenta (2021), mergulhar nas reflexões filosóficas desta obra basilar para a fundamentação teórica é de fundamental importância, e é esta riqueza da corrente existencialista que Simone de Beauvoir nos aponta que até então, a filosofia não se deteve a pensar de profunda forma a mulher e o modo como ela existe num mundo dominado pelos homens. De acordo com a autora:

Desde que aceitamos uma perspectiva humana, definindo o corpo a partir da existência, a biologia torna-se uma ciência abstrata; no momento em que o dado fisiológico (inferioridade muscular) assume uma significação, esta surge desde logo como dependente de todo um contexto; a “fraqueza” só se revela como tal à luz dos fins que o homem se propõe, dos instrumentos de que dispõe, das leis que se impõe (Beauvoir, 1970, p. 55).

Nessa perspectiva começa-se a se delinear o que Beauvoir denomina de *eterno feminino*, uma das questões centrais da obra supracitada, onde a mulher aparece como uma alteridade absoluta, reflexo de uma formação que a torna vítima e cúmplice de sua situação. Há uma compreensão de que o poder e o ser se encerra no homem, visto que “A mulher é definida em relação ao homem, não

ele em relação a ela. O homem é o sujeito, o absoluto; Ela é outra pessoa.” (Beauvoir, 1970, p. 12). Esta outra pessoa é identificada pela sua inferioridade, o segundo sexo.

Ao longo da história a mulher foi (e talvez ainda seja) pensada como um ser cuja essência é composta de determinadas características que compõem o conjunto fundamental do que se identificou como feminilidade. O conceito de eterno feminino por vezes quer valer-se das diferenças biológicas encontradas entre os sexos para tentar legitimar sua existência, no sentido de se fundamentar na necessidade de definir uma categoria de ser vulnerável biologicamente (a mulher) (Viana *apud* Pimenta, 2021). Segundo Pimenta, o Eterno feminino é aquilo que pretende cercar a mulher dentro de sua condição de fêmea da espécie humana, reduzindo-a em sua biologia a fim de estatizar o conceito de feminino.

Com vistas a dar estaticidade a esse conceito, a sociedade define padrões e comportamentos para o feminino, a exemplo de maneiras de vestir e etiquetas sociais muitas vezes já incentivadas na infância em que as brincadeiras infantis devem representar e sugerir o encanto maternal (relação da menina com a boneca). Tal encanto é detentor de padrões de feminilidades circunscritos ao ambiente privado –uma projeção daquilo que se espera adequar a brincante na fase adulta: cuidar da casa, dos filhos e demais afazeres domésticos.

Ribeiro (2014) considera que o gênero feminino sempre foi menos valorizado que o gênero masculino, inclusive no espaço histórico, sendo uma categoria destinada ao silêncio, desde a antiguidade, Idade Média e Modernidade. A título de exemplificação dessa evolução histórica, segundo a autora, no século XIX, as mulheres eram excluídas de determinados ambientes, pois esses lugares pertenciam aos homens, ainda mais quando se tratava de ambientes de socialização ou de política. Havia também uma forma de indicação social do marido por meio das roupas que as mulheres vestiam se tornando também uma forma de exclusão social. Sendo assim, os homens de posses podiam evidenciar mediante as vestimentas de suas esposas quanto poder e status social tinham.

Beauvoir contesta, veemente, essa clausura social imposta à mulher por desacreditar existir um pré determinismo antropológico. A autora não acredita que:

[...] existam qualidades, valores, modos de vida especificamente femininos: seria admitir a existência de uma natureza feminina, quer dizer, aderir a um mito inventado pelos homens para prender as mulheres na sua condição de oprimidas. Não se trata para a mulher de se afirmar como mulher, mas de tornarem-se seres humanos na sua integridade”. A busca da mulher pela sua dignidade reconhecida continua, motivo este para suas pautas serem ainda mais pertinentes hoje (Beauvoir, 2019).

Nesse sentido, têm-se uma crítica ao eterno feminino a partir da noção de uma existência feminina que se revela como imanência, uma vez que “não se nasce mulher, torna-se mulher”³. Exige, pois, um existencialismo de ação que induz o ser feminino a se construir enquanto humano. A imanência feminina inicia-se na infância por meio de valores e costumes. Segundo ela,

o que caracteriza a situação da criança é que ela se encontra lançada num universo que ela não contribuiu para constituir, que foi moldado sem ela e que lhe aparece como um absoluto ao qual só pode submeter-se; aos seus olhos, as invenções humanas: as palavras, os costumes, os valores são fatos dados, inelutáveis como o céu e as árvores [...] (Beauvoir, 2005, p. 35).

O excerto acima é aplicável para a crianças de ambos os sexos, no entanto, é inevitável não considerar a distinção de papéis para meninos e meninas atribuídos pela sociedade ao ponto de definir por uma ação de liberdade para o mundo ou privação de autonomia, experimentados, respectivamente, por homens e mulheres.

A despeito dessa inclinação de liberdade por meio da imanência, há dois princípios fundamentais: o consentido e o de situação. No primeiro, não há impedimento para o sujeito ser livre, no entanto, a liberdade não acontece tendo em vista a falta de ação do sujeito mobilizado por motivações de falta moral “da preguiça, do entorpecimento, do capricho, da covardia, da impaciência” (Beauvoir, 2005, p. 27). No tocante à imanência de situação, a marca fundamental é a ação do sujeito que busca reagir contra os obstáculos impostos por outras pessoas contra à sua liberdade.

Depreende-se que Beauvoir insere a liberdade das mulheres no plano ontológico, mas coloca-a como algo circunstancial, ou seja, as escolhas derivam de circunstâncias em que o indivíduo está inserido, não há uma verdade universal correspondente para todas as épocas ou sociedades, abrindo, portanto, possibilidades de movimentos variados por uma libertação do enclausuramento “existencial” imposto às mulheres, a exemplo da luta pelo empoderamento forjada nos movimentos feministas.

Na verdade, a luta das mulheres por igualdade de direitos tem sua gênese no final do século XIX e possui uma estrutura consolidada no século XX. A batalha das mulheres que reclamavam sua emancipação, bem como a igualdade político-social entre os gêneros serviu de modelo a ser abarcado pelas demais minorias.

O movimento feminista encoraja as mulheres a mudarem sua situação no mundo, de forma que transformações ocorram no seio da sociedade, como o “[...] direito da mulher ao voto, à

³ Simone de Beauvoir não dispunha do termo gênero, mas ela conceituou gênero, ela mostrou que ninguém nasce mulher, mas se torna mulher e, por conseguinte, ninguém nasce homem, mas se torna homem, ou seja: ela mostrou que ser homem ou ser mulher consiste numa aprendizagem. As pessoas aprendem a se conduzir como homem ou como mulher, de acordo com a socialização que receberam, não necessariamente de acordo com o seu sexo (MOTTA, SARDENGERG, GOMES, 2000, p. 23 *apud* RIBEIRO, 2014).

educação, à licença-maternidade, à prática de esportes, à igualdade de remuneração para função igual etc. [...]” (Zolin *apud* Precioso e Roque, 2020.)

Os estudos feministas constituem-se, assim, como um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um campo que tem o autoquestionamento como “marca de nascença”. Como consequência, isso implica um fazer científico que supõe lidar com a crítica, assumir a subversão e, o que é extremamente difícil, operar com as incertezas (Louro *apud* Ribeiro, 2014). O estudo baseado no feminismo sempre buscou igualdade entre os sexos, bem como considerar tudo que foge do que é estabelecido como normal ou que escapa da ordem, da moral e dos bons costumes, por isso tornou-se um movimento tão polêmico. Nessa perspectiva, a obra de Beauvoir é atualíssima, posto que,

Simone de Beauvoir lutava pela igualdade de mulheres e homens em um contexto social pós-guerra, por esse motivo foi bastante criticada. Quando Beauvoir escreveu e levantou questões sobre as desigualdades entre os sexos, a França estava em pleno caos pós-guerra, por isso não havia espaços para tais indagações. Segundo Motta, Sardenberg e Gomes (2000) “Do ponto de vista de não haver condições para se pensar a mulher ou pensar as relações entre homens e mulheres” (Motta, Sardenberg, Gomes *apud* Ribeiro, 2014, p.4).

Diante disso, algumas das críticas referenciadas na época a Simone de Beauvoir justamente apontavam essa questão em que a filósofa se atenta a fatores não importantes ao momento histórico. *O Segundo sexo* (1970), na época, e anos depois, não foi traduzido para todos os países e as críticas em torno da obra eram inúmeras, sua visão um tanto crítica e singular não podia ser bem aceita em uma sociedade patriarcal e androcêntrica (tendo o homem como centro).

Para isso, a filósofa não utiliza eufemismos. Segundo a pesquisadora, ao longo da história, os que se voltaram contra seus algozes receberam seus despojos ao vencer as lutas; a mulher, porém, nada conquistou: o que recebeu foi sempre lhe dado pelo homem. Essa condição de vassalagem constitui-se mote da obra *O segundo sexo*, segundo a autora, ao contrário dos negros, judeus ou proletários, a mulher foi impedida de voltar-se contra seu opressor, pois os laços que os unem não se comparam a nenhum outro, e não sem efeito a submissão da mulher se perpetuou a instaurar uma lógica do eterno feminino (Beauvoir, 1970 *apud* Ramalhete e Sten, 2018).

Para Beauvoir (1970 *apud* Ramalhete e Sten, 2018), a suserania do homem lhe outorga prestígios sociais e econômicos que a mulher nunca desfrutou e, quando os alcança, são sempre tributários do homem, o qual lhe cobre de elogios, acorrentando-a às eternas manifestações de sua feminilidade, sob a promissória de ser mulher. Essa dualidade entre homem e mulher é reflexo de uma alteridade social. Esse outro é o estrangeiro, o estranho, aquele que não somos, que por extensão mais afasta que aproxima. Essa distância, por conseguinte, marca as relações de diferença entre os sexos. A condição de subordinação da mulher e a supremacia do homem foi construída sob alicerces discursivos que, promulgados pelas vozes de filósofos, escritores, sábios e legisladores,

demonstraram “[...] que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à terra” (Beauvoir *apud* Ramalhete e Sten, 2018, p. 4), pois:

A “imbecilidade e a fragilidade” desse sexo foram invocadas por códigos romanos, a fim de proteger direitos masculinos, pois toda estrutura social ao longo da história se organizou para promover e estabelecer a mulher como o “outro”, incapaz de se defender, de se proteger, de pensar ou mesmo ter voz; impondo sobre ela contínua vigilância e liderança de seu suserano: o homem (Ramalhete e Sten, 2018, p.4).

Desse modo, manter essa estrutura tão dissolvente, que inferioriza a mulher e perpetua uma lógica de sua incapacidade, conserva, também, intactos os ideais da burguesia conservadora, a qual reconhece na liberdade da mulher a dissolução da propagação de seus interesses. Entretanto, a autora indica um caminho para fugir das querelas que insistem em manter ambiguidades entre igualdade, superioridade ou inferioridade, já que defende que “[...] precisamos recusar as noções vagas de superioridade, inferioridade, igualdade que desvirtuam nossas discussões e reiniciar do começo” (Beauvoir *apud* Ramalhete e Sten, 2018).

Outro ponto relacionado a esse tema está na ênfase colocada nas conceituações de empoderamento feminino, nos discursos sobre desenvolvimento, nos aspectos individuais desse processo, principalmente nos aspectos cognitivos voltados para a percepção do ser mulher. De acordo com Leon,

O empoderamento como autoconfiança e autoestima deve integrar-se em um sentido de processo com a comunidade, a cooperação e a solidariedade. Ao ter em conta o processo histórico que cria a carência de poder, torna-se evidente a necessidade de alterar as estruturas sociais vigentes; quer dizer, se reconhece o imperativo da mudança (Leon *apud* Sardenberg, 2017.)

Segundo Shirin Rai *apud* Sardenberg (2017), atualmente as feministas têm usado o termo empoderamento em preferência a poder por muitas razões, destacando-se, dentre elas: a) o maior foco nos oprimidos, ao invés de nos opressores; b) a ênfase em “poder para” ao invés de começar com “poder sobre” e, portanto; c) sua insistência no “poder como algo que capacita, como competência no lugar de dominação”.

No Brasil, o termo “empoderamento” é ainda muito complicado de se tratar. Pois é um neologismo que vem sendo utilizado com pouca descrição. Mas, se falam em empoderamento de mulheres, se escreve sobre isso, mas não existe consenso quanto ao que venha a ser empoderamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando as reações de Dona Raquel Lynde, percebe-se que seu estranhamento considera, sobretudo, o fato de o processo de adoção não ser uma prática costumeira em Avonlea, e ainda por cima partir de pessoas que não formam uma família nuclear – composta por marido e

mulher -, o que na concepção daquela personagem seria um fracasso, conforme pode-se ler no excerto abaixo:

- Ora, nunca vi disparate maior!- exclamou a senhora Rachel depois que já estava a uma distância segura, na estrada. - De fato parece que estou sonhando. Bem e sim muito por esse pobre rapazinho, de verdade. Matthew e Marilla não entendem nada de crianças e vão esperar que ele seja mais inteligente e firme que o seu próprio avô, se é que algum dia ele teve um avô, o que duvido. Parede de algum modo insólito pensar em uma criança em Green Gables, nunca houve uma por aqui, pois Matthew e Marilla já eram crescidos quando a casa novo foi construída, se é que algum dia eles foram crianças, o que é difícil de acreditar quando se olha para eles. Não queria por nada estar na pele desse órfão. Minha nossa, mas sinto pena dele, é verdade (Montgomery, 2019, p. 15).

A atitude de comiseração de Raquel em relação ao “suposto” menino adotado, problematiza as reais intenções do processo de escolha pelo casal de irmãos, posto que não estava fundado no princípio fundamental da adoção, que é o afeto para com quem se encontra em situação de vulnerabilidade familiar. A esse respeito, Bevilacqua se posiciona:

o instituto da adoção, tinha uma alta função social a desempenhar como instituição de beneficência destinada a satisfazer e desenvolver sentimentos afetivos do mais doce matiz, dando filhos a quem não teve a ventura de gerá-los, e desvelo paternos a quem privado deles pela natureza estaria talvez condenado, sem ela a descer pela escada da miséria, e ao abismo dos vícios e dos crimes (Bevilacqua *apud* Jorge, 1975, p. 12).

No que diz respeito à surpresa de Marilla e Matthew, a insatisfação deve-se à não utilidade da menina na fazenda, já que esse era o objetivo principal da adoção de um menino para auxiliar, exclusivamente, Matthew nos afazeres do campo. Quanto à Marília, não havia necessidade de ajuda nos serviços domésticos. Daí a decisão de rejeitar a criança. Em meio a esse conflito, Anne associa a reação dos irmãos a partir da possibilidade de ela não atender a um padrão de beleza satisfatório quando ela compara outra criança órfã que a dona do orfanato levou consigo quando deixou Anne na estação ferroviária à espera de Matthew:

- Ela levou Lily Jones consigo. Lily só tem cinco anos, e é muito bonita, e tem cabelos castanhos. Se eu fosse muito bonita e tivesse cabelos castanhos, a senhorita ficaria comigo?
- Não. Queremos um menino para ajudar Matthew na fazenda. Não vemos utilidade para uma garota. Tire o seu chapéu. Vou deixá-lo junto com a sua mala na mesa da ante sala (Montgomery, 2019, p. 34).

Santos (2018) ao analisar a atuação da personagem, considera que seu posicionamento se distancia das princesas clássicas que simbolizam o agir da mulher dentro de um padrão do eterno

feminino, uma vez que nas primeiras páginas da obra Anne se recusa a assumir o papel de fragilidade, bem como questiona os discursos sociais já cristalizados pelas famílias da região.

Como cita Santos (2021), a importância de discordar dos parâmetros pré-estabelecidos socialmente se dá no momento em que, nas mais diversas esferas, a mulher está subordinada ao sexo masculino, sendo ela estereotipada, inferiorizada e julgada. Nos livros literários destinados a jovens, essa prática é comum, tendo em vista que o papel desempenhado pela mulher é sempre secundário ao dos homens, bem como a literatura mundial do século XX é repleta de exemplos canônicos que representam esse ponto de vista.

Algumas passagens na obra sugerem as tensões desse conflito entre a autonomia feminina e o condicionamento em um padrão pré-estabelecido. Um exemplo disso encontra-se no episódio de adoção de ano. Depois de muito pensar, com as novas circunstâncias, Marilla decide que vai adotar Anne, mas que ela quem vai ditar as ordens; ela deve frequentar a escola, (isso era o sonho da menina) e ajudará nos momentos em que estiver em casa. A decisão também contribui para fortalecer o espírito fantasioso da protagonista. Nessa nova fase, Anne, que já tem um espírito forte e alegre, desenvolve-se ainda mais, apaixonando-se por Green Gables: “Já estou apaixonada por este lugar, e estou muito feliz de vir morar aqui. Sempre ouvi dizer que a Ilha do Príncipe Edward era o lugar mais lindo do mundo, e costumava imaginar que eu morava aqui, mas nunca tive esperanças de que isso de fato aconteceria” (Montgomery, 2019, p. 21).

De acordo com um blog “As lições de resiliência que podemos aprender assistindo à ‘Anne With an E’”, Júnia Braga (2018) escreve que Anne não se encaixa nos padrões do século 19. Ela é considerada ‘feminista’, até por falta de conhecimento das regras sociais, sendo incrivelmente autêntica. Isso faz com o que, eventualmente, ela quebre barreiras, seja admirada e até considerada heroína em uma determinada situação crítica da comunidade. Precisamos sempre lembrar de que o que há de melhor em nós é a nossa autenticidade e a originalidade; aquilo que só nós temos a oferecer; a singularidade da nossa personalidade e caráter.

Um outro ponto, sabemos que a Igreja contribuiu muitíssimo para a perpetuação da mulher no estereótipo da fragilidade e da submissão, nota-se no fragmento adiante, a questão da religião, em uma conversa entre Marilla e Anne:

- Faça as suas orações e vá para cama.
 - Eu nunca faço nenhuma oração-anunciou Anne.
- Marilla pareceu horrorizada e surpresa.
- Ora, Anne, o que quer dizer com isso? Jamis lhe ensinaram a fazer suas orações? Deus sempre quer que meninas façam as suas orações. Você não sabe quem é Deus, Anne?

⁴ Blog LinkedIn Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/li%C3%A7%C3%B5es-de-resili%C3%Aancia-que-podemos-aprender-assistindo-j%C3%BAnia-braga>

- “Deus é espírito infinito, eterno e imutável em Seu Ser, sabedoria, poder, santidade, justiça, bondade e verdade’ - respondeu Anne pronta e mecanicamente. Marilla pareceu bastante aliviada.
- Então alguma coisa você sabe, graças a Deus! Você não é exatamente pagã. Onde aprendeu isso?
- Ah, na escola dominical do orfanato. Eles nos fizeram aprender todo o catecismo. Eu gostava bastante. Tem algo de esplêndido com relação a algumas palavras. “ Infinito, eterno e imutável.” Não é grandioso? Tem um som gostoso...igual a um órgão tocado. Presumo que não dá para chamamos isso de poesia, mas soa bastante como um poema, não é?
- Não estamos falando em poesia, Anne, estamos falando de fazer suas orações. Você não sabe que é muito feio não fazer suas orações à noite? Receio que você seja uma menininha muito mal comportada (Montgomery, 2019. p. 59).

Depois de tudo, Anne toda a noite começou a fazer suas orações:

- Pai celestial cheio de graça, Vos agradeço pela Trilha Branca das Delícias e pelo Lago das Águas Cintilantes e por Bonny e pela Rainha das Neves. De fato sou extremamente grata por eles. E essas são todas as bênçãos que me ocorreram
- agora para agradecer ao Senhor. Quanto às coisas que eu desejo, são tão numerosas que eu demoraria muito tempo para dizer todas; então, vou mencionar apenas duas mais importantes. Por favor, permita que eu fique em Green Gables; e, por favor, permita que eu seja bonita quando crescer.
- Sem mais,
- Com respeito,
- Anne Shirley.

Assim, como cita Ramallete e Sten (2018), mesmo que haja uma tentativa de adequar a protagonista à lógica da docilidade e da subserviência, ou seja, à doutrinação cristã⁵ imposta por Marilla e pela comunidade local de Avonlea, há certo tom de ironia no tratamento dado ao “Pai celestial”, como se este fosse apenas um destinatário de uma carta corriqueira.

A imposição dos padrões de beleza é um outro ponto observado na obra, é sentida cotidianamente por Anne, que sofre as consequências dessa determinação cultural ao receber críticas com relação às suas características físicas. Em Avonlea, a vizinha da fazenda Green Gables, uma senhora amarga e fofoqueira chamada Rachel Lynde, deprecia a aparência de Anne ao vê-la pela primeira vez:

Bem, não foi pela beleza que escolheram você, isso é certo e garantido...[...]. Ela é terrivelmente magra e feiosa, Marilla. Venha cá, menina, e deixe-me olhar bem para você. Minha nossa, alguém já viu sardas como estas? E cabelos da cor de cenouras! Venha cá, menina, eu já disse (Montgomery, 2019, p. 76).

⁵ A escola dominical é uma instituição cristã, tipicamente protestante, voltada para a instrução de jovens e crianças na vida e doutrina do Cristianismo. Ela tem esse nome pois as aulas geralmente acontecem aos domingos, o dia do Senhor (MONTGOMERY, 2019, p. 60).

E como resposta, a menina demonstra não somente o quanto aquilo a fere, mas com suas palavras, sobrepõe a sua coragem e determinação que são detalhes inquestionáveis da sua personalidade:

Anne “foi lá”, mas não exatamente do modo como a senhora Rachel esperava. Com um pulo, atravessou o piso da cozinha e ficou de pé diante da senhora Rachel, com o rosto escarlate de raiva, os lábios trêmulos e corpo esguio tremendo inteiro da cabeça aos pés.

“Eu a odeio - exclamou ela com a voz embargada, pisoteando o chão. Eu a odeio... Eu a odeio... E pisoteava o chão com mais força a cada declaração de ódio. - Como se atreve a me chamar de magra e feia? Como se atreve a dizer que sou sardenta e ruiva? A senhora é uma mulher grossa, mal-educada e insensível.” (Montgomery, 2019, p.76).

Os padrões de beleza até hoje são erigidos pelo critério da exclusão. Culturalmente, privilegiam-se os olhares e os ditames masculinos, uma vez que, nessa perspectiva, as mulheres devem ser vistas como acessórios, como meros adornos, que ficam mais apresentáveis quando se encaixam em certos arquétipos. As críticas em relação às características físicas de Anne dão legitimidade a esses padrões, uma das nuances do eterno feminino, já denunciadas por Beauvoir (1970) apud Santos (2021). No entanto, se por um lado a passagem demonstra a crueldade dessa imposição, por outro, reforça a autonomia e coragem de uma menina em sua autodefesa.

Para Anne, no século XIX, nota-se que o empoderamento é o processo da conquista da sua autonomia, da autodeterminação. E, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento implica, para nós, a libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da dominação patriarcal

Segundo Santos (2021), esse impacto causado pelo comentário da Sra. Lynde feito a Anne é a representação das consequências causadas pela imposição de padrões pré-estabelecidos pela sociedade. A atitude de Anne demonstra inquietação e protesto perante os ditames que a cerca, pois a expressividade da menina carrega mágoas e apresenta ao leitor o ponto fraco de uma menina forte, que é a sua aparência: “Anne continuou a encarar a senhora Rachel impavidamente, com a cabeça erguida, olhos em chamas, punhos cerrados e uma indignação exaltada emanando dela como uma atmosfera”(Montgomery, 2019, p. 76).

Em um outro episódio, demonstra a fúria de Anne quando se trata desse assunto delicado é a apresentação do garoto, chamado Gilbert Blythe no romance:

Gilbert Blythe não estava acostumado a se dar o trabalho de fazer com que uma garota olhasse para ele e fracassar nisso. Ela deveria olhar para ele, aquela tal de Shirley, ruiva e com o queixinho pontudo e os olhos grandes que não eram como os olhos de nenhuma outra garota na escola de Avonlea.

Gilbert estendeu o braço, pegou a ponta da longa trança vermelha de Anne, segurou-a bem alto, e disse em um sussurro bem agudo:

– Cenouras! Cenouras!

Então Anne lançou um olhar fulminante para ele!

Ela fez mais do que olhar. Levantou-se com um pulo, pois seus devaneios vívidos haviam sido completamente arruinados. Ela lançou um olhar de indignação para Gilbert com olhos cuja centelha de raiva foi rapidamente apagada por lágrimas de semelhante raiva.

– Seus garoto mau e detestável! -exclamou ela intensamente. - Como ousa?!

E então...pou! Anne batera com a lousa na cabeça de Gilbert e a quebrara, a lousa, e não a cabeça, ao meio. (Montgomery, 2019, p. 125).

A fúria de Anne nesse acontecimento representa uma protagonista que se aproxima da realidade de muitas jovens nessa idade, nas quais as inseguranças com seus corpos. Gilbert Blythe tem um longo histórico que o representa como típico garoto encenqueiro; com as meninas, ele tinha o hábito de enroscar os seus cabelos e rir das suas sardas. O descrédito que Anne deposita nas suas atitudes, causam um desconforto atípico no menino que, pela primeira vez, percebe uma menina nada fácil de impressionar, e que, para requerer sua atenção, decide em tom jocoso, comentar sobre a maior insegurança de Anne, os seus cabelos ruivos (Santos, 2021).

Diante disso, faz-se presente uma menina reproduzindo um discurso de autodefesa que rompe com os estereótipos de fragilidade e dominância da mulher perante o homem. Gilbert teve o seu álter ego masculino totalmente rompido por uma menina tão inteligente e esperta quanto ele, ao sentir-se ameaçado, a forma de ter o seu posto reivindicado, foi ofuscando e ridicularizando a menina diante de outros colegas. Posto isto, Beauvoir (2018) apud Ramalhete; Sten (2019) cita que: Para todos os que sofrem de complexo de inferioridade, há nisso um linimento milagroso: ninguém é mais arrogante em relação às mulheres, mais agressivo ou desdenhoso do que o homem que duvida de sua virilidade. Os que não se intimidam com seu semelhante mostram-se também muito mais dispostos a reconhecer na mulher um semelhante.

Anne apresenta, com isso, um discurso de autodefesa, mostrando que a mulher não deve ser considerada com estereótipos de fragilidade e dominância da mulher perante o homem. Gilbert teve o seu álter ego masculino totalmente rompido por uma menina tão inteligente e esperta quanto ele, ao sentir-se ameaçado, a forma de ter o seu posto reivindicado, foi ofuscando e ridicularizando a menina diante de outros colegas. Posto isto, segundo Ramalhete; Sten, 2018, p. 8 apud Santos, 2021, p.34), Beauvoir (2018) afirma: “Para todos os que sofrem de complexo de inferioridade, há nisso um linimento milagroso: ninguém é mais arrogante em relação às mulheres, mais agressivo ou desdenhoso do que o homem que duvida de sua virilidade. Os que não se intimidam com seu semelhante mostram-se também muito mais dispostos a reconhecer na mulher um semelhante.

Anne é uma menina que tem uma inteligência fascinante, pois ela tem uma capacidade de imaginar e criar contextos fantásticos para lugares e situações comuns a torna uma cidadã de Avonlea reconhecida por ter esse curioso traço de personalidade. Os questionamentos, as crítica a voz masculina que minimiza, subordina e desvaloriza, assim como o empoderamento feminino em

Anvolea, são marcas que se juntam para traçar um caminho de valorização como combustível para a imaginação e a criatividade são somas inegáveis ao combate da disseminação do patriarcado, que insiste em desvalorizar e subservir a mulher a um comportamento ideal e adequado aos interesses do sexo masculino (Santos, 2021).

Anne tem a capacidade inventiva de ver, de imaginar, de sonhar e de se permitir criar histórias em sua mente que são uma das formas que ela encontrou para ir adiante, ser forte para viver a vida de órfã, e de ter sofrido bullying e abusos físicos nos lares em que viveu. A criatividade é a força motriz dela, sua principal característica é o que a faz sorrir. Além disso, ela encontra soluções inventivas para resolver situações. Uma das soluções encontra-se no desfecho da obra em que o mundo real e imaginado de Anne parece que vai desmoronar. Após a morte de Matthew, Marilla tenta vender a fazenda uma vez que ela não tem saúde nem idade para conduzir aquela propriedade. Anne desiste da bolsa de estudos para cursar estudos universitários em Redmond para assumir a administração doméstica e, de quebra, lecionar na escola de Green Gables, conforme pode-se ler no excerto a seguir:

Sou tão ambiciosa quanto antes. A única diferença é que troquei o objeto de minhas ambições. Serei uma boa professora...e vou salvar a sua vista. Além do mais, tenho a intenção de estudar aqui em casa e fazer um cursinho universitário eu mesma, sozinha. Oh, tenho dezenas de planos, Marilla. Estive elaborando-os por uma semana. Darei o meu melhor de mim para a vida aqui e acredito que a vida aqui me dará em troca o que ela tem de melhor. Quando saí da Queen's, meu futuro parecia se estender diante de mim como uma estrada reta. E eu pensava que podia ver uma distância grande dessa estrada, muitos de seus marcos. Agora, surgiu uma curva nela. Não sei o que tem depois desta curva, mas vou crer que tem o que há de melhor (Montgomery, 2019, p. 330).

Anne sempre usava a sua imaginação para fugir da realidade, mesmo nos grandes desafios de sua vida, ela busca olhar sempre para o lado positivo. Ao perder os pais muito cedo, Anne cresceu entre pessoas que a rejeitavam. A menina não teve nenhum tipo de educação convencional que a escola, a família ou até a igreja pudessem fornecer. O que ela tinha eram as suas experiências, marcadas pelo trauma e pela fragilidade, a leitura, e a nova família Marilla e Mattheu agora, infelizmente só Marilla que, ajudou-a a enfrentar os desafios, sempre mantendo-a feliz e esperançosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o romance *Anne de Green Gables* (2019), este trabalho teve como objetivo central entender como o feminino tímido da personagem Anne Shirley está presente na obra. Anne é uma protagonista cheia de sentimentos e emoções. Uma garota que fala sem parar. Em alguns momentos, chega a ser irritante, mas é compreensível que essa é a personalidade dela. Adora se elogiar pelo

mundo, com toda sua imaginação e energia. O livro acompanha muitos dos meses da vida da garota, desde sua adoção e adaptação ao mundo e à sociedade local, com aulas de religião, de etiqueta, de conhecimento, com as aventuras e desventuras que ela vive por imaginar demais e tomar cuidado de menos, até um fim que dá margem para conhecer ainda mais.

A partir das discussões teóricas, da análise e descrições dos fragmentos da obra, podemos notar que, a real história de Anne Shirley foi muito à frente de sua época, as convenções estão inseridas em todas as esferas da comunidade, seja nas relações interpessoais, até os que abrangem uma força mais incisiva da imposição social. Segundo afirmou Santos (2021), em todos esses sentidos, percebe-se uma direção na escrita da autora Lucy Maud. Montgomery, que ao invés de neutralizar essas ações contundentes da imposição social, as concentra em locais marcantes da trama e constrói uma personagem que contribui para a revelação dessas convenções mentais arraigadas. Desse modo, destaca-se a genialidade da autora, que pensou à frente de seu tempo, edificando a personalidade de uma menina com contribuições que tornam a obra um prestígio da literatura juvenil.

Portanto, chegamos a conclusão que, essa característica peculiar de Anne, o livro *Anne de Green Gables* (2019), situou-se clara e veementemente na contramão das ideias machistas tão dominantes no início do século XX (e até hoje). Deste modo, segundo Santos (2021) a obra *Anne de Green Gables*(2019), torna-se atemporal pela forma de edificar a imagem da mulher, indo de encontro às ideias patriarcais que dominavam com ainda mais veemência os ideais do século XX.

Mesmo diante de tudo e de todos os desafios, Anne estava um século à frente, sempre enfrentando o patriarcado desde o começo da sua trajetória em *Green Gables* e sempre lutou, questionando o papel da mulher na sociedade. Anne Shirley é uma criança que, mesmo com pouca idade, nos traz lições de vida, que, para os dias atuais, parecem muito pertinentes. Seu lado humanitário ocupa grande parte da obra na qual, cada personagem colaborou para seu crescimento e aceitação em *Green Gables*.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. 309 p. Tradução: Sérgio Milliet.
- CHATAGNIER, J. C. **O gênero em questão: crítica e formação nos Bildungsromane The secret Life of Bees, de Sue Monk Kidd e Sapato de salto, de Lygia Bojunga**. São José do Rio Preto: 2014, 186f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2014, p. 10-72.
- CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.
- FREITAS, Rosiani de Andrade. **A representação da mulher e o bildungsroman feminino**. Cajazeiras, UFCG, 2016.
- FREITAS, Maria da Conceição Macedo. **Empoderamento feminino e literatura: uma proposta didática para o ensino**. Anu. Lit., Florianópolis, v. 25, n. 2, 221p. 2020.
- HOLLANDA, H. B. Introdução. In: _____. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 6 – 19.
- LANG, Cíntia da Silva. **Bastidores da produção da biblioteca das moças**. Pontifícia Católica de São Paulo. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss02_02.pdf
- LEITE, Maria do Rosário Silva. **A Ficção Asiático-canadense de Joy Kogawa e Gurjinder Basran: O Bildungsroman no espaço transcultural**. João Pessoa, UFPB, 2015.
- LOPES, Maria Clara da Costa. **A adaptação teatral: efeitos de sentido da obra literária no texto dramático**. XVI Jornada de Iniciação Científica e X Mostra de Iniciação Tecnológica. São Paulo, Mackenzie, 2020.
- MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019. 336 p. Tradução de João Sette Camara. (EDIÇÃO BRASILEIRA).
- MACEDO, Kátia Barros de. **Anne Shirley do século XXI: A adaptação da personagem na série Anne with an E**. Florianópolis, 2021.
- MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo **O cânone mínimo : o Bildungsroman na história da literatura** / Wilma Patrícia Marzari Dinardo Maas. - São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MONTGOMERY, Lucy. Maud. **Anne de Green Gables**. Trad. Márcia Soares Guimarães. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, João Gabriel Haiek Elid. **O Conceito de Bildungsroman**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/o-conceito-de-bildungsroman.pdf> Acesso em 09 de maio de 2023.

O FEMINISMO QUE NASCEU COM SIMONE DE BEAUVOIR. **El País**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/05/cultura/1562337766_757567.html. Acesso em 09 de maio de 2023.

RAMALHETE, Mariana Passos; STEN, Samira da Costa. **Crítica ao eterno feminino em Anne de Green Gables, de Lucy Maud Montgomery**. São Cristóvão (SE): Travessia das artes, vol. 8. 2018.

SANTOS, Janaina Pontes Dos. **O protagonismo feminino em Anne de Green Gables**. Janaina Pontes Dos Santos. - Mamanguape, 2021.

O PENSAR DO NATO DO MATO: UMA CONVERSA TEÓRICA, BIOGRÁFICA E FRONTEIRIÇA

Thays dos Santos Silva

Edgar César Nolasco

EXISTO E, POR ISSO, PENSO

A opção decolonial não pensa a partir da Grécia, mas a partir do momento em que as histórias locais do mundo foram interrompidas pela história local da Europa, que se apresenta como um projeto universal (Mignolo, 2007, p. 216-2017, tradução minha)¹.

Durante nossa vida e formação acadêmica, atravessados pela forma de pensar moderna de Descartes (Mignolo, 2010, p. 93), aprendemos que só somos sujeitos, ou considerados assim, porque somos racionais e, por pensarmos, existimos enquanto indivíduos de uma sociedade. Essa visada hegemônica foi um dos grandes pontos para alavancar o saber institucionalizado e pragmático enquanto detentores de poder epistêmico e, assim, ditadores de regras e padrões de comportamento/pensares. Assim, como apresentado por Mignolo (2007), esse pensamento ocidental fez com que as histórias e saberes locais, vividos e pensados *a partir* dos corpos, fossem ignorados pela epistemologia moderna/colonial. Tal epistemologia moderna trouxe a exclusão do *bios*, tornando a existência/matéria apenas como uma mera capa em que a consciência habita.

O pensamento de Descarte, para além disso, também está atravessado por uma ideologia que veio sendo pregada ao longo dos séculos, assim como por pressupostos religiosos cristãos, o corpo/carne foi passível de padecer e ser punido, estando desvinculado da alma, da consciência. Mas, atendo-se ao fato que existimos, que nosso corpo padece, este pode ser separado do modo de pensar e teorizar? Será que os sujeitos, exteriores aos centros de conhecimento, não produzem epistemologias, posto que nos alocaram como inferiores? Assim, procurando responder tais questões, o presente artigo visa, pelo crivo das teorias descoloniais e da crítica biográfica fronteira² (Nolasco, 2015), tratar do indivíduo da *exterioridade* sul-fronteira, enquanto ser pensante e produtor de conhecimento atravessado pela diferença colonial e por suas *histórias locais* (Mignolo, 2003), que produz *a partir da/na exterioridade*³.

Posto isso, de modo a desenvolver uma *conversa teórica*⁴ (Mignolo, 2003), a presente reflexão parte de minha leitura das obras de Vanda Ferreira, artista sul-mato-grossense, autora de mais de

¹ “La opción decolonial piensa no ya a partir de Grecia, sino a partir del momento en que las historias locales del mundo fueron interrumpidas por la historia local de Europa, que se presenta a sí misma como proyecto universal.” (Mignolo, 2007, p. 216-217)

² A crítica biográfica fronteira, como aborda Nolasco (2015), não objetiva a exclusão das epistemologias modernas, mas sim uma forma *outra* de pensar, em que afirma: “A visada teórica defendida pela crítica biográfica fronteira se, por um lado, não ignora as demais abordagens teórico-críticas, como a moderna e ocidental, por outro lado, entende que é por meio da articulação de uma epistemologia fronteira que se pode compreender e abarcar melhor as histórias locais desses loci epistemológicos e suas produções que continuam não encampados pelas críticas modernas geralmente pensadas dos grandes centros do país e do mundo moderno. O intelectual crítico fronteiro aprendeu que somente uma crítica desse locus pode considerar em suas discussões as sensibilidades biográficas e locais dos sujeitos e das produções envolvidas, inclusive do próprio intelectual que optou por aprender a desaprender as lições canonizadas e cristalizadas nas bordas dos pensamentos fronteiriços.” (Nolasco, 2015, p. 60)

³ O referido conceito será abordado posteriormente.

⁴ Conceito apresentado por Walter Mignolo em sua obra **História locais/Projetos Globais** (2003) consiste em um método de pesquisa baseado em conversas significativas que realizamos, as quais o autor pontua enquanto “[...] documentos que não podem ser transcritos, conhecimento que vem e que vai, mas permanece na mente e altera um determinado argumento.” (Mignolo, 2003, p. 12). Desse modo, tomo essas conversas teóricas enquanto metodologia para pensar teoricamente acerca o conhecimento epistêmico do sujeito fronteiro, estabelecendo diálogos com os autores e suas teorias.

13 produções, sendo as elegidas: **No reino do Arco-íris** (1993) e **Bugra Sarará** (1992). Portanto, minha Vanda se torna uma grande aliada, em virtude de sua obra fronteiriça carregar pensares e epistemologias de uma mulher da/na *exterioridade* e, assim, me permitir pensar teoricamente *a partir* de nosso lócus, cultura e memórias. Desse modo, buscando tratar dos saberes do sujeito sul-fronteiriço, atravessado pelo *bios* e lócus, tomo a figura do *nato do mato* (Ferreira, 1992, p. 63), apresentado por Vanda, enquanto indivíduo periférico produtor de saberes.

Dessa maneira, irei valer-me dos conceitos de *exterioridade*, *corpo-política*, *desprendimento* e *desobediência epistêmica*, que implicam pensar *a partir* do corpo, lócus e contexto geoistórico, por meio do ato de “aprender a desaprender para así re-aprender” (Mignolo, 2010, p. 98), visto que aprendemos, através da colonialidade, a desconsiderar nosso *bios* e histórias locais. Assim, devemos realizar o ato de desaprender tal forma de saber, para re-aprender a pensar e teorizar *a partir* de nossas *sensibilidades* (MIGNOLO, 2003). O ato de pensar *a partir*, como conceituado por Mignolo, consiste que:

[...] a produção do conhecimento é inseparável das sensibilidades do local geoistórico e que os locais históricos, no mundo colonial/moderno, foram moldados pela colonialidade do poder. A pesquisa, as teorias itinerantes, os acadêmicos sedentários e os errantes, no Primeiro ou no Terceiro Mundo, não podem evitar as marcas inscritas em seus corpos pela colonialidade do poder que, em última análise, orientam sua reflexão (Mignolo, 2003, p. 256).

Tendo em vista a proposta do artigo, tratar dos saberes, epistemologias e das histórias locais corporizadas, a escolha de uma abordagem descolonial faz-se essencial no presente teorizar, uma vez que minha *conversa teórica* não está para além do *bios*, mas sim *a partir* e por meio dele. Meu corpo, atravessado por sua linguagem e cultura fronteiriça, fora do lócus e da epistemologia central/ocidental moderna, em que, enquanto mulher fronteiriça e pesquisadora, leva-me a produzir *a partir* e na tríplice fronteira sul-mato-grossense. Minha Vanda, em seu pensar poético, instaura-se assim como uma grande *amiga* em que, por meio de nossas *conversas*, interage e traz as paisagens de nossa fronteira à luz de suas *sensibilidades locais* (Mignolo, 2003).

Portanto, para tal discussão proposta, fez-se essencial os estudos dos teóricos Walter Mignolo, Edgar César Nolasco, Boaventura de Sousa Santos, Silviano Santiago, assim como, privilegiei as obras **Histórias Locais/Projetos globais** (2003), **Perto do coração selbaje da crítica fronteriza** (2013), “Desafios decoloniais hoje” (2017), **Desobediencia epistêmica: Retórica de la modernidad, lógica e la colonialidad y gramática de la descolonialidad** (2010), “Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia)” (2015), **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul** (2019) e **Epistemologias do Sul** (2010).

VANDA FERREIRA: A BUGRA SARARÁ

Aí, sou bugra tigresa,
Raízes terráqueas,
Eternidade de barro,
Mestiça de negrura e brancura,
E me pulsa sangue vermelho excluído. (Ferreira, 1993, p. 23)

Antes de iniciar a discussão, tomo como imprescindível apresentar um pouco acerca da autora Vanda Ferreira, autointitulada Bugra Sarará, ainda desconhecida do grande público. Nascida e criada em Campo Grande, a autora obtém a publicação de 13 obras literárias, nas quais deleita-se em variados gêneros, como a poesia, crônica, conto e romance. Para além disso, também é uma artista plástica, uma vez que produziu telas, como também foi ilustradora de muitas de suas obras literárias, como **Bugra Sarará**, publicada no ano de 1992.

À la Silviano Santiago⁵, sua composição artística encontra-se relacionada ao lócus e suas *grafias-de-vida*⁶ (Santiago, 2020), bem como a natureza permanente de nosso cerrado pantaneiro. Em suas obras, é perceptível as leituras que a autora realiza do meio natural, indo além da poesia ao trazer uma reflexão sobre a nossa relação com a natureza: o *bios* humano e *bios* vegetal. Ambos coexistem, sentem e sofrem as consequências das ações destrutivas de uma sociedade que visa a modernidade. Sendo ainda desconhecida, as poucas informações que podemos encontrar sobre a autora estão disponíveis em seu antigo *blog*, intitulado Bugra Sarará e por meio de suas redes sociais, nas quais divulga trabalhos e textos inéditos.

Suas produções foram-me apresentadas através de um pequeno evento realizado na disciplina da graduação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no ano de 2022. Nesse encontro, a autora cativou-me em seus versos corporizados ao ler alguns poemas de sua obra **No reino do arco-íris** (1993). Ali, em meio às conversas poéticas, nasceu meu grande interesse epistêmico em sua forma de ler as paisagens geográficas e nossa história local, tocando minhas sensibilidades e levando-me a adquirir suas raras e tocantes produções. Assim, atravessada pela teoria descolonial, Vanda tornou-se uma grande amiga teórica, com a qual estabeleci *conversas* e *pensares* sul-fronteiriços.

⁵ Mineiro, Silviano Santiago é um dos grandes nomes da crítica literária brasileira. Autor de inúmeras obras, atua como ensaísta, poeta e teórico literário.

⁶ Conceito cunhado por Silviano Santiago em sua obra **Fisiologia da composição** (2020), utilizando-o para substituir o termo biografia. Assim, *grafias-de-vida* encontra-se no crivo das experiências vividas pelos autores, que, a partir de seus corpos, são transpassadas para sua escrita.

Figura 1: Imagem da autora Vanda Ferreira.



Fonte: Bugra Sarará

Disponível em: <<http://bugrasarara.blogspot.com/>>

SENSIBILIDADES LOCAIS: A EXTERIORIDADE DO SUJEITO FRONTEIRIÇO

Aí, sou fronteira

Atravessada pela sanga [...] (Ferreira, 1993, p. 63.)

Tratar de um *biolocus* (Nolasco, 2015) fronteiriço é tratar da *exterioridade* em si. Mas o que seria a *exterioridade*? Para chegar nesse conceito parto de minha leitura de Vanda, tendo em pauta que meu intuito neste artigo não é realizar uma análise de sua obra, mas sim pensar e teorizar *a partir* dela, de modo que possamos *conversar* e refletir sobre o *pensar* do sujeito sul-fronteiriço, uma vez que, para mim, as obras da referida autora não estão alocadas apenas no crivo do texto literário, mas para além disso, possibilita-me teorizar e desenvolver, *a partir* de nosso *locus*, uma visão *outra* da produção de conhecimento, tendo em pauta que Ferreira pensa, escreve, sente e critica por meio de seu discurso. Uma voz que fala e emerge da fronteira-sul, das margens, de um corpo sócio-historicamente não considerado pelo pensamento colonial moderno.

Nesse primeiro ponto de nossa *conversa teórica*, enquanto mulher sul-mato-grossense, compreendo a importância do meu corpo em minha produção epistêmica, partindo do fato que este não está e não é indissociável do pensar. Assim, empreendo a ação de *desprender-me* dos enlaces impostos por discursos hegemônicos, desobedecendo à lógica colonial moderna ao trazer Vanda, escritora e mulher periférica, fora do centro epistêmico, enquanto minha aliada/amiga teórica. Nesse desenlaçar não há nada de simplório e indolor, uma vez que nossas histórias locais, atravessadas pela colonialidade, deixam marcas e cicatrizes de uma ideologia e forma de ser sempre repetida: discursos colonizadores e absolutos.

Como afirma minha Vanda na epígrafe supracitada, *somos fronteira*. Em minha leitura, sua poética está para além de um objeto de análise, o que busco tratar neste artigo, uma vez que tal afirmação ilustra o sujeito *da exterioridade*, que habita um lugar aquém dos grandes centros europeus. Tal indivíduo, como tratado por Walter Mignolo (2017), denomina-se *anthropos*, o *outro*, aquele que foi criado, caracterizado e julgado pelo sujeito *humanitas*, o *outro* que teve sua história narrada por vozes emergentes da colonialidade/modernidade, o *outro* alocado em um lugar periférico, o lócus não europeu, a *exterioridade* (Mignolo, 2017), habitando as fronteiras geográficas e epistêmicas, que tiveram, assim como Vanda, suas produções ignoradas pela crítica literária, pautada em discursos modernos que julgam e ditam o que é ou não considerado relevante.

Nesse viés, Nolasco, em sua obra *Perto do coração selbaje da crítica fronteriza* (2013), apresenta a seguinte assertiva: “O que temos é uma prática “leviana” de transculturar teorias importadas com a mesma facilidade de também reproduzi-las à exaustão” (Nolasco, 2013, p. 16). Ao reproduzirmos as teorias importadas dos centros, realizamos o endossamento de um discurso colonial, o qual desconsidera as diferenças culturais existentes. Enquanto sujeitos habitantes da fronteira, continuar a reproduzir tal comportamento teórico acaba por suprimir cada vez mais nossas histórias locais e nossos saberes, fornecendo ao centro grande poder epistêmico. Minha Vanda, atravessada pela minha leitura que visa uma perspectiva descolonial, instaura-se como uma forma *outra* de pensar o sujeito sul-fronteiriço, suas histórias locais e possibilita o desprendimento dos moldes modernos.

Mignolo, ao definir o desprendimento, afirma que “[...] desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. [...]” (Santos, 2010, p. 19). Enquanto mulher sul-fronteiriça, observei ao longo de minha formação como fui sendo moldada por discursos hegemônicos: meu corpo, pensamentos e crenças. Advinda de um lócus diverso, sempre habitei uma fronteira geográfica, cultural, política e epistêmica. Com raízes indígenas e cristãs, equilibrei-me em linha tênue, uma fronteira que aprendi a cruzar ao longo da vida, marcada pela colonialidade. Como uma força maior e demarcada, a moralidade patriarcal sempre incomodou meu corpo, meu *pensar*. A não concordância fez-me desprender dos discursos propagados ao longo de minha história.

Em seu *pensar*, Vanda conduziu-me, de modo muito poético e enfático, a refletir sobre a liberdade do ser, do pensamento e da carne, destacando a seguinte reflexão: “[...] Sábia cigana/ Quão agonizantes são as paredes/ Sutil cigana/ O seu segredo é o desprendimento.” (Ferreira, 1992, p. 27). Seguindo seu grande conselho, partilhado em um discurso que o tomo como uma forma *outra* de pensar, vou desprendendo-me das amarras coloniais ocidentais, uma vez que estas, por meio de seu *olhar sobre*, não apenas silenciou e explorou os corpos minoritários (negros, indígenas, LGBTQIAP+, femininos), como também nos relegou à inferioridade da existência e da intelectualidade: a

exterioridade. Meu *bios*, vítima de uma ideologia patriarcal, nunca fora liberto, correndo perigos, refém de sua marginalização social.

Falar *a partir* do corpo, além de estar atrelado ao desprendimento da visão cartesiana “Penso, logo existo”, está intrinsecamente atrelada à *corpo-política*. Esse conceito, tratado em **Desobediência Epistêmica** (2010), obra do pesquisador Walter Mignolo, consiste na premissa de que “[...] el conocer siempre está implicado corpo y geopoliticamente en lo conocido [...]” (Mignolo, 2010, p. 158). Assim, ao produzimos por meio do corpo, a fisiologia não está isenta no pensar e na produção epistemológica. Pensamos, escrevemos e nos inscrevemos em discursos literários e teóricos, estabelecemos noções de sentido, aprendemos atravessados por nossas memórias e experiências, por nossas histórias locais e nossas *sensibilidades*.

Tlostanova⁷ e Mignolo, ao tratarem da *Vincularidad* em sua obra **Learning to unlearn** de 2012, abordam o conceito de *learning to be* (Tlostanova; Mignolo, 2012, p. 234), o qual, de modo objetivo, relaciona-se ao *aprender para desaprender e assim re-aprender* (Mignolo, 2010, p. 98). O ato de *desprendimento* está alocado nesse exercício e no querer do sujeito que pensa e, ao pensar e produzir aquilo que deseja, desaprende e re-aprende, rompendo com os pressupostos impostos, tidos, até então, como naturais. Tal naturalização das ideologias coloniais alocou o ser fronteiriço como um não pensante e não produtor de conhecimento, o *anthropos*.

Desse modo, apresento o termo “nato do mato” (Ferreira, 1992, p. 63), tratado por minha amiga Vanda e apresentado na epígrafe deste título, como uma das possíveis formas *outras* de pensar o *desprendimento*, *a partir* de meu teorizar corporizado. Assim, em busca de elucidar tal proposta, trago o seguinte questionamento: por que *nato do mato*? Tomo-o como alusão a mim e, por conseguinte, ao sujeito sul-mato-grossense que se encontra nesse lócus fronteiriço, coexistindo com a natureza, na periferia do mundo, na fronteira geográfica e epistêmica. Portanto é o sujeito *anthropos*, o qual Mignolo apresenta-o da seguinte maneira:

[...] o nosso pensamento, do *anthropos*, de quem não aspira se converter em *humanitas*, porque foi a enunciação da *humanitas* o que o tornou *anthropos*. Desprendemo-nos da *humanitas*, tornamo-nos epistemologicamente desobedientes, e pensamos e fazemos descolonialmente, habitando e pensando nas fronteiras e as histórias locais, confrontando-nos aos projetos globais (Mignolo, 2017, p. 20).

O sujeito *nato do mato* traz em si a diferença colonial que afeta diretamente o seu modo de pensar, visto que fala *a partir* e na fronteira, bem como tem seu *bios* atravessado por suas experiências e sensibilidades. Historicamente, por ser alocado em um lugar periférico pelo *humanita*, sua produção (epistêmica, teórica e artística) fora relegada ao descaso. A partir do momento em que a escrita de Vanda abraça meu corpo e minhas sensibilidades, percebo, para além do discurso poético,

⁷ Pesquisadora e professora, Tlostanova atua nas áreas dos estudos decoloniais.

o teorizar de um corpo *anthropos* feminino circunscrito em versos. Enquanto *natas do mato* e sujeitos sul-fronteiriças, pensamos por meio de nosso *bios*, aproximadas pela colonialidade existente, pela fronteira que habitamos e pelo desprendimento exercido em nossos discursos.

No livro **¿Podemos pensar los no-europeos?: ética decolonial y geopolíticas del conocer**, publicado em 2018, Walter D. Mignolo e os escritores que formam a *conversa teórica* da obra, além de responderem que sim, podemos pensar, também elucidam e marcam de maneira enfática a necessidade de produzir uma episteme que emergja do *biolócus*. Destaca-se assim, que “[...] Las condiciones históricas son el fundamento de las ideas. [...]” (Debash, 2018, p. 74), ou seja, as diferenças coloniais existentes perpassam nossos corpos e modo de pensar, é a partir do lócus, do nosso contexto *geo-político* que se fundamenta a epistemologia fronteiriça.

Como e enquanto uma *nata do mato*, assim como Vanda, não me vicio no modo de pensar moderno (Ferreira, 1992, p. 63). Esse renegar do nato do mato implica na escolha e no querer. Sei que há as epistemologias modernas, mas não me ancoo nelas, reconheço suas lacunas e vou para além disso, buscando o teorizar que abrange as questões e sensibilidades que meu lócus e corpo exigem. Como aborda Walter D. Mignolo em seu texto “Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y liberación descolonial” (2011, p. 153-157), a modernidade está pautada no molde hegemônico ocidental, um molde que apaga as vozes exteriorizadas; que renega meu *bios*; que não contempla e não reconhece minha Vanda e nossa história local.

Mignolo, em sua obra **Histórias locais/Projetos globais** elucidava tal assertiva ao afirmar que uma das possibilidades consiste na teorização, em que podemos “[...] pensar a partir da fronteira e sob a perspectiva da subalternidade[...]

” (Mignolo, 2003, p. 159). Temos, então, o conceito de *desobediência epistémica*, o qual consiste na escolha de epistemologias *outras*, mas para além disso, na atitude de ser desobediente - *learning to be* - questionando e colocando fim nos silêncios da *exterioridade*, do *nato do mato*. Desse modo, como propõe Santos, devemos “[...] aprender que existe o sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir Sul e com o Sul.” (Santos *apud* Meneses; Santos, 2010, p. 11). Indo para além disso, atenho-me em apresentar que existe um pensar da fronteira sul-mato-grossense, emergente da fronteira sul, com o qual aprendo *a partir* e com a fronteira, atravessada pela literatura de Vanda.

Assim, produzo meu discurso teórico enquanto *nata do mato* perpassada pelo discurso da artista, que reconheço e tomo como epistemologia, tendo em vista que “[...] pensar teoricamente é dom e competência de seres humanos [...]” (Mignolo, 2003, p. 159). Vanda, ao tocar de minhas sensibilidades, como posto na epígrafe do segundo tópico, afirma “Aí, sou bugra tigresa/ Raízes terráqueas,/ Eternidade de barro,/ Mestiça de negrura e brancura,/ E me pulsa sangue vermelho excluído.” (Ferreira, 1993, p. 23). Assim, nesta identificação, apresentando o modo como ela, há trinta anos atrás, denominou-se Bugra sarará. Sócio-historicamente, tais termos trazem em si o peso da

colonialidade, uma vez que foram usados para inferiorizar/excluir os corpos *outros*, resultando em uma forma de domínio e poder, enquanto estes foram e ainda são controlados, estigmatizados e fetichizados. Por meio de nossa comum diferença colonial, aproximo-me da autora, em meu sangue vermelho excluído e corpo fronteiro - *natas do mato*, da *exterioridade*.

De modo a elucidar tal situação, em seu texto intitulado “Bugres subalternus”, publicado no ano de 2009, Edgar Nolasco trata do termo bugre e ilustra como este sempre foi utilizado de maneira pejorativa, sendo, também, colocado como um sinônimo para nomear os índios, como apresenta o pesquisador ao trazer os estudos de Wilson Matos da Silva, o qual aborda os motivos e as problemáticas de tal relação em seu artigo “Nós, os índios não somos bugres!”. Assim, Nolasco destaca:

[...] Confusão pensada porque entendemos que a aproximação dos termos deu-se por interesses de classe, políticos, culturais, ou melhor, históricos, atravessados pelo poder, pelo discurso, pelas diferenças, já que aos olhos do civilizado o índio resumia-se a um inculto, um selvático, um não-cristão. Ou seja, mais do que se esboçar daí toda uma noção de forte valor pejorativo, reforçava-se a condição de “nação” subalterna ancestralmente delegada ao povo (Nolasco, 2009, p. 12).

Neta de bugre *nato do mato*, cresci perpassada pelos saberes nativos e cristãos. Habitando entre-fronteiras, a atitude de Vanda aloca-se, para mim, em ato político, que reivindica a voz e os saberes de meus antepassados e se tem como mote para minha escrita e pensar. O corpo de meu avô e de minha avó sofreram tais represálias de uma sociedade moderna a qual os privou da educação básica. Ambas as minhas avós não sabem ler, viveram reféns dos discursos, uma bugra não necessitava aprender, um corpo feminino relegado à subalternidade não precisava de conhecimento, assim não se rebelaria. Tomo minha escrita como uma resposta. Neta delas, à *la* Conceição Evaristo, ecoo suas vozes e discursos silenciados, reproduzo seus saberes de *natas do mato*.

A anulação dos conhecimentos produzidos pelo o *anthropos*, por meio de suas escritas, permearam silêncios, discursos reprimidos colonialmente ao dar-se dos séculos, como aborda Boaventura de Sousa Santos. Mas o silêncio fala, grita, sente e produz; meu corpo não aceitou e não aceita deter-se nos discursos hegemônicos, desprende-se e desobedece às epistemologias impostas. Assim, a literatura de Ferreira, situada neste tempo, *lôcus* e *bios*, fornece para mim um modo outro de discursar sobre questões feministas, atravessada pela poesia, corpo e natureza, na qual o mundo vegetal e animal não são dissociáveis da fisiologia e da ideia de libertar-se.

Nesse enlace de vivências e experiências, a *bugresia* de Vanda se enaltece em suas ramificações poéticas, tornando-se para mim uma hospedaria aconchegante e, ao mesmo tempo, incômoda e desafiante. Provocando-me a pensar e questionar, a autora, ao libertar-se das amarras sociais, aloca-me em uma admiração e desconforto teórico, que só pode ser suprido nesta *desobediência epistêmica* que ambas exercemos, rompendo com as amarras *humanitas*, uma vez que a

concepção do eu *humanitas* exclui o *outro*. Por meio do desprendimento acarretador de minha *desobediência* ao renegar a modernidade, procuro tratar o modo como a composição poética de Vanda, atravessada por minha leitura, situa-se enquanto uma produção epistemológica, que me elucida e provoca-me a questionar e debater as questões coloniais ainda existentes.

Enquanto nata do mato que produz conhecimento, levo-me ao pensar teórico descolonial, implicando no que afirma Mignolo, ao ressaltar que esta opção mostra “[...] que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos.” (Mignolo, 2010, p. 295). Portanto, cabe a nós rompermos com tais formas de saberes propagadas ao longo de uma doutrinação colonial, tendo nossas vozes sobrepostas por uma hegemonia. “O outro”, enquanto criação do *humanita*, pensa a partir e para o centro, este que, não sendo capaz de contemplar as diferenças existentes, não pode e não consegue falar *a partir de*. Assim, necessita-se que as produções e *epistemes* tragam os saberes locais, corpo-sentidos, de modo a sanar o gritante silêncio ecoado pela colonialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CORAÇÃO NO CÉREBRO DO NATO DO MATO

[...] Sou sol e lua
E tenho coração no cérebro. [...] (Ferreira, 1993, p. 41)

Nesse ponto da *conversa*, de modo a encerrar, procuro tratar a relação entre corpo-e-natureza, tomando como base conceitual o *corazonar*, assim como os conceitos supracitados. Para isso, contarei com meus amigos teóricos Boaventura de Sousa Santos e Walter Mignolo, assim como minha ilustre e conterrânea Vanda. Ela, a partir e por meio de minha leitura, traz em seu discurso político e descolonial a coexistência do *bios* para com a fauna e flora sul-mato-grossense, uma composição atravessada pela fisiologia e lócus, levando-me a pensar o presente tópico a ser apresentado. De modo a iniciar, trago a seguinte reflexão apresentada por Boaventura, em seu texto intitulado “A ecologia dos saberes”, no qual o pesquisador apresenta que:

[...] À medida que a modernidade ocidental, enquanto paradigma sócio cultural, reduziu as possibilidades de emancipação às compatíveis com o capitalismo, o conhecimento-regulação adquiriu uma total preponderância sobre o conhecimento-emancipação e neutralizou-o convertendo a solidariedade numa forma de caos, e, portanto, de ignorância e o colonialismo numa forma de saber e, portanto, de ordem. Neste processo, a ciência moderna, inicialmente um tipo de conhecimento entre outros, assumiu uma preponderância total, reclamando para si o monopólio do conhecimento válido e rigoroso [...] (Santos, 2006, p. 155).~

A epistemologia moderna vigente, como já mencionada, trouxe-nos a separação entre corpo/conhecimento, assim como a relação entre corpo-e-natureza. Tendo instauradas as certezas e

verdades incontestáveis dos saberes ocidentais/europeus, não apenas o *bios* fronteiriço fora relegado à marginalidade e exploração, mas também a fauna e flora, sendo degradadas e exterminadas por ações outras que privilegiam o benefício próprio em detrimento do sofrimento e existir do outro. Fato este comprovado historicamente por nosso, devastador, processo de colonização, no qual natureza e corpos de nossa terra foram explorados e dominados.

Trazendo isso para meu contexto sócio-histórico fronteiriço, de modo a elucidar tal questão sentida em minhas sensibilidades, os saberes nativos e indígenas sempre foram alocados na descredibilidade e "crendice", posto que a ciência ocidental não compartilha, solidariamente, com tais conhecimento locais que nos ensinaram o lidar com a natureza. Saberes estes deixados por meus avós, aprendidos ao longo de suas vivências, sentidos e perpassados em seus corpos, que foram silenciados pelo absolutismo do saber científico moderno. Para além dos silêncios, tal pensamento moderno também efetuou a dissociação entre o sentir/afeto e o pensar.

Pensar racionalmente, como o *humanitas*, é abandonar os afetos, o *bios*. Valendo-me novamente da *corpo-política*, Boaventura trata que "[...] o conhecimento nunca é mobilizado apenas com base em razões, conceitos, pensamentos, análises ou argumentos. [...]" (Santos, 2019, p. 149), muito pelo contrário, são os nossos afetos que nos motivam a lutar em prol de nossas ideologias. O meu corpo, marcado pela história colonial, não pode e não deve ser relegado à margem do conhecimento, pois é por meio dele que penso, sinto e, a partir disso, argumento, procurando curar ou, pelo menos, aproximar-me de sanar as feridas abertas.

Os afetos, trabalhados por Boaventura, são apresentados como *corazonar*, conceito este que consiste na presença das emoções como mote para o pensar teórico-filosófico, como destaca o pesquisador na seguinte passagem:

[...] Corazonar é uma forma amplificada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão. [...] Com a razão suficientemente corazonada, o grupo oprimido adquire determinação inabalável de continuar a lutar contra inimigos poderosíssimos, mesmo sendo escassas as hipóteses de vitória. [...] (Santos, 2019, p. 154-155).

Assim, tal conceito consiste em pensarmos a partir e por meio de nossas sensibilidades, reiterando a não separação entre o corpo/conhecimento, assim como exalta o pensar *outro* que desobedece à lógica vigente. Vanda, bugra, em sua ilustre ação de *desobediência* e *desprendimento*, já *corazonava* seu discurso enquanto *nata do mato* e realizadora de saberes, destacando: "[...] Sou lua e sol/ E tenho coração no cérebro [...]" (Ferreira, 1993, p. 41). A partir de tal afirmação, reconheço e penso o corazonar em minha Vanda, tendo-o como um conceito intrínseco ao teorizar do *anthropos* sul-fronteiriço, o nato do mato, sujeito pertencente à exterioridade por excelência. .

A iniciativa de abordar esse assunto parte de minhas sensibilidades/afetos, por meio dos quais, durante toda a minha infância e adolescência habitando a fronteira, pude perceber as vastas áreas de meu Estado em que o agronegócio foi desmatando, gados e plantações que iam para além de onde meus olhos conseguiam alcançar. Uma modernidade que não foi proposta, mas, sim, imposta aos seres que habitavam aquele lugar. Uma colonialidade moderna instaurada em nome do progresso, uma natureza devastada em prol do benefício próprio e monetário, no qual a vida considerada subalterna torna-se descartável.

Enquanto nata do mato pensante e *à la* Fanon, interrogo-me: em que momento a natureza passou a ser apenas um subsídio para a nossa existência, posto que vivemos com e por meio desta? A modernidade, em seus avanços tecnológicos e “facilitação” da vida humana, disseminou o viés capitalista, no qual apenas o lucro importa e, por meio dele, o conforto tanto almejado. Além disso, descredibiliza e anula conhecimentos locais, como supracitado por Boaventura, nos quais a natureza encontra-se indissociável do *bios* humano e, como tal, deve ser respeitada e preservada.

Vanda, em seu discurso de re-existência, já trazia a relação entre corpo-e-natureza, em que afirma “[...] Água é tua essência/ [...] Fauna e floras aquáticas/ Formam seus órgãos internos [...]” (Ferreira, 1992, p. 29). A partir dessa paisagem, penso a produção sul-fronteiriça permeada pela relação do *bios* para com a fauna e flora. A partir de minha Bugra, antevejo que a essência enquanto carne e, por conseguinte pensante, é atravessada pela natureza abrangente de nosso lócus, ou seja, uma composição perpassada por sensibilidades advindas de saberes locais indígenas de nossa cultura e fronteira. Em “Desafios decoloniais hoje”, Mignolo trata e ilustra de maneira enfática como a modernidade segregou o corpo da natureza, destacando:

[...] na medida em que o discurso constitutivo da modernidade separou ser humano e natureza, cultura e natureza, e nos fez esquecer que somos (nossos corpos necessitam de água e alimentos) natureza. Por isso, a tendência hoje é a de naturalizar-nos mais que nos modernizar. (Mignolo, 2017, p. 26).

A em busca de naturalizar-me, a literatura bugra de minha Vanda apresenta a natureza enquanto ser, tendo-a como “A mãe [...]/ Verde-mata/ [...] Alimenta-se de sons selvagens/ E pulsa o movimento das feras.” (Ferreira, 1992, p. 29). Partindo disso, o pensar do sujeito *nato do mato*, que recusa a modernidade, tem a natureza como uma fornecedora da vida que coexiste com o ser-humano. O pensar de Vanda possibilita-me pensar nas consequências da colonialidade, sentidas pelo meio natural, devastado e queimado em prol dos interesses de homens brancos, ditadores de uma supremacia ideológica e econômica. No ano de 2020, nosso pantanal fora destruído pelas chamas. Uma dor sentida pelo sujeito fronteiriço que tem a fauna e flora pantaneira enquanto parte de sua casa, seu lócus.

Os animais carbonizados, as terras devastadas. Nosso lócus novamente ferido por ações humanas que tem a natureza apenas como um subterfúgio para sua existência, um viés disseminado por um pensamento moderno colonial, atingindo nosso *bios* nada alheio aos acontecimentos. Inscreve-se assim em nossos discursos corpo-políticos o coração no cérebro, em que o saber nativo é atravessado pelas sensibilidades. Por meio disso, como pontuou Boaventura na passagem supracitada, o *anthropos*, sujeito oprimido, vale-se do pensar *corazonado* como um modo de agir contra as ideologias e saberes modernos coloniais, desprendendo-se do que lhe foi imposto e buscando naturalizar-se com seu lócus fronteiro. Minha argumentação neste tópico está para além de uma reflexão sobre a importância de preservar a natureza, mas, sim, como esta coexiste com meu corpo, visto que, como apresentado por Vanda e Mignolo, somos natureza.

Tratar da relação corpo-e-natureza é tratar, concomitantemente, a *corpo-política*, desprendimento e desobediência epistêmica intrinsecamente relacionados ao *corazonar*. Como supracitado na epígrafe, quando pensamos em nossas sensibilidades, teorizamos através do corpo, um *bios* perpassado e alocado em um lócus sul-fronteiro, que produz epistemicamente da/na fronteira, desobedecendo ao molde ocidental e fornecendo uma resposta epistêmica da exterioridade, em que o corpo existe e *a partir* dele e por meio dele pensamos. A natureza, parte integrante do lócus, também habita em nós, coexistimos e formamos uma biodiversidade, que assolada pelo colonialismo luta em re-existir e tem como mote o *corazonar* do *nato do mato*, nossas histórias locais, que carregam vozes silenciadas pelas narrativas modernas.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Vanda. **Bugra sarará**. Campo Grande: Gráfica nacional ltda, 1992.
- FERREIRA, Vanda. **No reino do arco-íris**. Campo Grande: Gráfica nacional ltda, 1993.
- FERREIRA, Vanda. Quem sou eu. **Bugra Sarará**, Campo Grande, 5 ago. 2010. Disponível em: <<https://bugrasarara.blogspot.com/>>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- IULIANO, Facundo (org.) **¿Podemos pensar los no-europeos?**. Buenos Aires: Del Signo, 2018.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- MIGNOLO Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y liberación descolonial. In: MIGNOLO, Walter. **El vuelco de la razón: diferencia colonial y pensamiento fronterizo**. 1º ed. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2011, p. 153-157.
- NOLASCO, Edgar César. Bugres subalternus. **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: Estudos Culturais. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009b, p. 9-16.
- NOLASCO, Edgar César. Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia). In: **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: Brasil/Paraguai/Bolívia. v. 7, n. 14. Campo Grande: Editora UFMS, 2015.
- NOLASCO, Edgar César. **Perto do coração selvagem da crítica fronteriza**. São Carlos: Pedro & João, 2013.
- NOLASCO, Edgar César. Fronteira-Sul: o arquivo da exterioridade. In: **RELAcult**– Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 05, n. 1475, p. 1-21, maio, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. In: **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006, p. 137-165.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SANTIAGO, Silviano. **Fisiologia da composição**: gênese da obra literária e criação em Graciliano Ramos e Machado de Assis. 1. ed. Recife: Cepe, 2020.
- TOLOSTANOVA, Madina.; MIGNOLO, Walter. **Learning to unlearn**: decolonial reflections from eurásia and the Américas. Columbus: The Ohio state university press, 2012.

REPRESENTAÇÕES DA LESBIANIDADE NA VELHICE EM AMORA, DE NATALIA BORGES POLESSO

Carolina Montebelo Barcelos

INTRODUÇÃO

Um estudo do departamento de Letras da UNB, coordenado pela professora e crítica de literatura Regina Dalcastagnè, tendo como fonte romances contemporâneos publicados por grandes editoras, aponta que a maioria da autoria é masculina (2021, p. 118, 119), assim como as personagens masculinas (2021, p. 123). Observa-se, que “as personagens femininas tendem a ocupar menos tanto a posição de protagonistas quanto a de narradoras” (2021, p. 123), dando-lhes “menos acesso à voz” (2021, p. 124). A pesquisa também mostra que há uma preponderância de personagens heterossexuais (2021, p. 125) acrescentando que:

Entre as personagens homossexuais, há uma nítida predominância de personagens do sexo masculino (78,8%), mas as bissexuais são majoritariamente do sexo feminino (58,8%). Dir-se-ia que é um reflexo, na literatura, de fantasias masculinas, mas cabe observar que a disparidade é maior ainda entre as personagens de escritoras mulheres (2021, p. 126).

Embora tal pesquisa não abarque a publicação de contos, podemos inferir que a quantidade de contistas mulheres publicadas é ainda menor. Neste universo da escrita de autoria feminina é ínfimo o número de obras que abarcam a lesbianidade se comparadas até mesmo com a escrita homossexual masculina. Conforme afirma Regina Dalcastagnè em outro artigo, “as autoras descrevem mais cenas sexuais e com maior detalhamento” (Dalcastagnè, 2007, p. 132), mas, por outro lado, “a homossexualidade praticamente não aparece como opção” (Dalcastagnè, 2007, p. 132). Nesse sentido, como a própria Natalia Borges Polesso assevera, “Há uma lacuna no campo literário quanto à autoria e representação da homossexualidade de mulheres na literatura, lacuna promovida por esquecimentos e apagamentos” (2018 p. 2).

A pesquisa da UNB publicada em 2021 também mostra que, ao contrário do censo populacional de 2010, em que as mulheres perfazem a maioria do grupo de idosos, o que, segundo a demógrafa Ana Amélia Camarano (*apud* Dalcastagnè, 2021, p. 125), diz respeito a um fenômeno conhecido como feminização da velhice, essa tendência se inverte nas personagens dos romances pesquisados. Desse modo, há uma baixa representatividade de mulheres idosas, principalmente no que se refere aos relacionamentos amorosos e sexuais, o que, segundo Dalcastagnè, se deve muito à indústria cinematográfica e à publicidade, que reforçam o clichê “do casal romântico formado pelo galã maduro e pela mulher muito mais jovem” (2021, p. 125), e isso reverbera nos romances brasileiros recentes. Além da literatura, a antropóloga Andrea Moraes Alves ressalta que apesar do recente crescimento de estudos nas ciências sociais acerca da homossexualidade feminina, “nota-se a ausência de trabalhos que discutam a homossexualidade vivida por mulheres idosas” (2010, p. 213).

Dada a falta de representatividade da escrita lésbica, urge, portanto, examinar as escritas e representações das relações e sexualidade feminina em uma perspectiva da lesbianidade na literatura e, mais especificamente, dos relacionamentos amorosos entre mulheres idosas. Desse modo, o objetivo deste estudo é examinar as representações da identidade lésbica na velhice em três contos do livro *Amora*, de 2015, da escritora gaúcha Natalia Borges Polesso. Os contos analisados são: “Vó, a senhora é lésbica”, “Marília acorda” e “As tias”.

Para fins de aporte teórico serão utilizados ensaios de Monique Wittig e de Adrienne Rich sobre a lesbianidade como transgressão a uma sociedade que tenta impingir a heterossexualidade, ensaio de Eve Sedgwick a respeito do armário” que tem marcado a vida de homossexuais e artigo de Andrea Moraes Alves sobre homossexualidade feminina e velhice.

AMORA E A LESBIANIDADE NA VELHICE: “VÓ, A SENHORA É LÉSBICA?”

No conto “Vó, a senhora é lésbica?”, a personagem Joana, também narradora, tem seu primeiro relacionamento amoroso com um mulher quando já está na faculdade, mas tem vergonha de se revelar lésbica para a família. Quando imaginou que o primo Joaquim contaria à avó que ela é lésbica, imaginou: “A vergonha estava na minha cara e me denunciava mesmo antes da delação” (Polesso, 2019, p. 34).

A partir desse pensamento de Joana, poderíamos dizer que ela ainda se encontrava no “armário”, expressão que designa um conjunto de mecanismos utilizados por um indivíduo homossexual para evitar que alguém o reconheça como tal. Segundo Eve Sedgwick, teórica norte-americana sobre estudos de gênero, “O armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX” (2007, p. 26), e, posteriormente, acrescenta: “Ressoante como é para muitas opressões modernas, a imagem do armário é indicativa da homofobia de uma maneira que não o pode ser para outras opressões” (2007, p. 32). Desse modo, podemos inferir que o temor de Joana de ter sua orientação sexual descoberta e encontrar-se no “armário” faz parte de um constructo em que o medo da recepção homofóbica por parte de parentes impede Joana de revelar sua lesbianidade.

Esse medo da homofobia encontra eco no conceito de heterossexualidade compulsória analisado pela escritora feminista norte-americana Adrienne Rich. De acordo com Rich, a heterossexualidade é “uma instituição política que retira o poder das mulheres” (2010, p. 19) e, na heterossexualidade compulsória, “[...] a experiência lésbica é percebida através de uma escala que parte do desviante ao odioso ou a ser simplesmente apresentada como invisível [...]” (2010, p. 21).

Acrescenta-se a isso o medo das consequências que a saída do “armário” pode acarretar, pois, como nos mostra Eve Sedgwick: “Quando pessoas gays se assumem em uma sociedade homofóbica,

por outro lado, talvez especialmente para os pais ou cônjuges, é com a consciência de um potencial de sério prejuízo provavelmente nas duas direções” (2007, p. 39).

Esse temor de Joana não é mais o temor da Vó Clarissa, pois esta conta à neta que mantinha um relacionamento com Tia Carolina há bastante tempo. Essa revelação, como nos mostra Andrea Moraes Alves em uma pesquisa com mulheres idosas lésbicas, faz-se importante para a identidade lésbica, pois como a antropóloga assinala:

Outro ponto que merece destaque quando nos perguntamos sobre a relação entre velhice e homossexualidade feminina está na maneira como as mulheres idosas produzem uma história afetiva-sexual de suas vidas. [...] a oportunidade de contar sua história de vida sexual – uma história que permaneceu na sombra por alguns anos – é vista como uma forma de dar sentido à essa trajetória e de colocar-se como sujeito dessa história (Alves, 2010, p. 219).

No mais, quando Joana pergunta o porquê da Vó Clarissa e da Tia Carolina não morarem juntas, ouve como resposta apenas “que não moravam juntas porque não queriam” (POLESSO, 2019, p. 41). Mas Joana ainda especula para si mesma que a Tia Carolina havia sido casada com o seu Carlos, dando a subentender que por isso ela não poderia ficar com a avó. Talvez resida, aí, um resquício da heterossexualidade compulsória apontada por Adrienne Rich, uma vez que Joana ainda se recorde do casamento heterossexual da Tia Carolina.

“MARÍLIA ACORDA”

Em “Marília acorda” a companheira de Marília é a narradora. De início já sabemos se tratar de um casal de idosas. Logo Marília se queixa que fez o café sem o pó, só com a água fervendo e, estupefata ao se dar conta disso olhando para as xícaras, deixou a torrada queimar. Pelo ocorrido, lamenta que está muito esquecida, muito velha, no que sua companheira retruca: “[...] somos velhas esquecidas” (Polesso, 2017, p. 133).

Esse é conto de *Amora* que trata de idosas já com limitações físicas decorrentes da idade avançada, mas, apesar dessas limitações, há também momentos de ternura, como vemos na passagem em que a narradora lembra que ela e Marília estão juntas há bastante tempo, utilizando a rotina que elas têm como café da manhã como metáfora do passar dos tempos juntas: “Há quantos anos, Marília? Há quanto tempo esse ritual das manhãs de domingo? (Polesso, 2017, p. 133).

A narradora pensa sobre si mesma com Marília: “Ali, naquela casa, moram duas velhas. Moram ali faz anos essas duas velhas. Acho que essas velhas têm alguma coisa, moram juntas faz anos. Ali na casa das velhas estranhas” (Polesso, 2017, p. 134).

Podemos analisar essa passagem do conto sob o prisma do pensamento hétero conforme alisado por Monique Wittig, para quem “[...] o *pensamento hétero* não consegue conceber uma cultura, uma sociedade em que a heterossexualidade não ordene não só todas as relações humanas mas também sua própria produção de conceitos e todos os processos que fogem do consciente” (1980, p. 62). Depreende-se, portanto, que a estranheza das velhas à que se referia a narradora reside na ideia de que quem foge à ordem heterossexual é estranho.

Isso também está em consonância com o postulado de Adrienne Rich sobre a existência lésbica, pois o relacionamento da narradora com Marília rompe com o modo compulsório de relacionamento almejado pela sociedade homofóbica, que seria o heterossexual. Conforme explicita Rich:

A suposição de que “a maioria das mulheres são heterossexuais de modo inato” coloca-se como um obstáculo teórico e político para o feminismo. Permanece como uma suposição defensável, em parte porque a existência lésbica tem sido apagada da história ou catalogada como doença, em parte porque tem sido tratada como algo excepcional, mais do que intrínseco (2010, p. 35).

“AS TIAS”

No conto “As tias”¹ também vemos a invisibilidade lésbica apontada por Rich como resultante da heterossexualidade compulsória. O conto é narrado pela sobrinha de uma das tias, a tia Alvina. No momento em que o conto é narrado, tia Alvina tem setenta e cinco e tia Leci setenta e sete anos de idade. Elas se conheceram no convento quando eram muito jovens, ficaram lá por quinze anos e depois fugiram, indo morar juntas como um casal. A família da narradora, no entanto, insistia em dizer que elas eram apenas amigas. Isso, inclusive, já estava explícito para as duas mulheres, pois sempre viajavam, mas não havia fotografias. Ou seja, o relacionamento delas era desde sempre era apagado pelos familiares e não explicitados por elas.

Na pesquisa realizada por Andrea Moraes Alves, notou-se que:

Entre as demais entrevistadas mais velhas, a referência às mudanças nas relações homossexuais é marcada pela lembrança que elas têm do quanto era difícil reconhecer a própria homossexualidade na juventude, pois lhes faltavam meios para isso. Era algo sobre o qual não se pensava, não se falava. O processo de constituição de uma trajetória homossexual foi longo e implicou o estabelecimento de uma rede fechada de amigas que garantiu espaço para o exercício da homossexualidade e um afastamento da família de origem” (Alves, 2010, p. 229).

¹ Este conto, dentre outros, foi por mim analisado em 2020 em comunicação e consta em artigo dos anais do 8 Seminário Nacional e 2 Seminário Internacional Língua e Literatura do PPG de Letras da Universidade de Passo Fundo. Para fins desse capítulo, houve modificações no texto que diz respeito ao conto em questão.

A partir dessa citação, podemos constatar como era difícil para as tias assumirem junto à família de Tia Alvina seu relacionamento lésbico desde a juventude, e como continuou o sendo posteriormente. Apesar de não ter havido necessariamente um afastamento da família de origem, essa mesma família apagava a presença de tia Leci.

Isso se tornou ainda pior quando tia Alvina teve um AVC, foi hospitalizada, e tia Leci teve restrição de visitas, pois havia sempre parentes no quarto, e também não podia pernoitar com sua companheira no hospital, “pois parentes tinham preferência” (Polesso, 2019, p. 189). A invisibilidade desse casal para a família era tamanha que tia Leci tentava ficar com a companheira no hospital, mas quando perguntada pela recepcionista quem era, dizia que era amiga “com uma voz de comiseração” (Polesso, 2019, p. 189).

Após tia Alvina se recuperar, a narradora passou a frequentar a casa das duas para ajudar no que fosse preciso e para entender a suposta amizade delas. Foi quando, diz a narradora: “Semanas depois, elas ficaram mais à vontade, eu podia ver uma mão que procurava a da outra enquanto assistiam à televisão, abraços e, uma vez, peguei um beijo furtivo de bom dia na cozinha” (Polesso, 2019, p. 190). Algum tempo depois as “tias” chamam a sobrinha, contam que decidiram realizar união estável e convidaram-na para ser a testemunha. E assim foi feito, levando a narradora a considerar que a união das duas mulheres “é o melhor e mais bem-sucedido casamento da família” (Polesso, 2019, p. 192).

Embora a narradora, por frequentar a casa das tias, já soubesse do relacionamento delas, o ato de revelarem-se lésbicas para a sobrinha constitui uma saída importante do armário, posto que, como afirma Eve Sedgwick,

Em muitas relações, senão na maioria delas, assumir-se é uma questão de intuições ou convicções que se cristalizam, que já estavam no ar por algum tempo e que já tinham estabelecido seus circuitos de força de silencioso desprezo, de silenciosa chantagem, de silencioso deslumbramento, de silenciosa cumplicidade (2007, p. 38).

Cansadas da invisibilidade de sua lesbianidade, as duas mulheres decidiram se casar. Além de Natalia Borges Polesso abordar um relacionamento bastante duradouro de mulheres idosas, ela aponta também para a rede de solidariedade que foi construída por elas e pela sobrinha, constituindo o que Adrienne Rich conceitua como um *continuum* lésbico:

Entendo que o termo *continuum* lésbico possa incluir um conjunto – ao longo da vida de cada mulher e através da história – de experiências de identificação da mulher, não simplesmente o fato de que uma mulher tivesse alguma vez tido ou conscientemente tivesse desejado uma experiência sexual genital com outra mulher. Se nós ampliamos isso a fim de abarcar muito mais formas de intensidade primária entre mulheres, inclusive o compartilhamento de uma vida interior mais rica, um vínculo contra a tirania masculina, o dar e receber de apoio prático e político [...] (Rich, 2010, p. 36).

Desse modo, a sobrinha faz parte deste *continuum* lésbico ao se solidarizar com as tias devido à invisibilidade de seu relacionamento amoroso perante a família e ao fazer parte e comemorar com elas o casamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Natalia Borges Polesso, em artigo (2018), nos lembra que a temática lésbica não é novidade na nossa literatura, uma vez que escritores como Aluísio Azevedo, em *O cortiço*, que por sinal foi o primeiro romance com uma cena lésbica na literatura brasileira, e Cassandra Rios e Lygia Fagundes Telles, dentre outras escritoras, também versaram sobre o tema.

No entanto, como ressalta Polesso,

Esse pequeno eixo nos aponta algumas direções para pensarmos a literatura e suas representações da lesbianidade em termos de autoria e personagens. Superficialmente, podemos ressaltar que as referidas obras tratam de proibições, conflitos, desvios e términos de relações. Podemos apontar também certo corte etário (mulheres jovens) e social (classe média ou alta), e determinado trânsito por grandes cidades (capitais ou cidades mais cosmopolitas). Neste sentido, as representações não são muito plurais e, por vezes, a autoria se encaixa com os cortes etários, sociais e geográficos (2018, p. 3).

Nesse sentido, os contos de *Amora* trazem uma pluralidade, principalmente no que se refere a esse capítulo, à variedade etária, já que há, no livro de Polesso, contos com adolescentes, adultas e, no caso aqui em questão, com idosas.

Vale lembrar que nem todos os livros publicados por Natalia Borges Polesso tratam da temática lésbica. Contudo, aqueles que têm essa temática, como no romance *Controle*, procuram representar lesbianidades plurais. Como afirma a escritora, “[...] pensar a literatura acoplada ao adjetivo lésbica cria múltiplas possibilidades e recortes para um novo entendimento das suas produções em termos de representação ficcional, autoria e de fortalecimento social de um grupo” (Polesso, 2018, p. 3).

Como ela assevera: “Amora foi idealizado no interior de uma escolha que é política, porque se faz fundamental para mim” (2018, p. 3). E, em outro artigo, complementa: “Penso que as implicações das escritas desses corpos lésbicos espacializados configurem uma *literatura lésbica* (ou lésbica), do ponto de vista político e estético. Jamais reduzida ao temático” (2020, [n.p.]). Esse posicionamento político de Natalia Borges Polesso, portanto, perpassa tanto sua escrita literária quanto acadêmica.

O discurso da escrita lésbica atrelada à política está presente no pensamento ativista feminista de diversas mulheres lésbicas. Uma delas é a poetisa e ensaísta norte-americana Cheryl Clarke, cuja atuação procurava ressaltar o reconhecimento de mulheres lésbicas e negras. Em um dos seus ensaios,

Clarke já inicia preconizando que “Para uma mulher ser lésbica em uma cultura masculina-supremacista, capitalista, misógina, racista, homofóbica e imperialista [...] é um ato de resistência²” (1981, p. 128). E, com *Amora*, e no seu primeiro romance *Controle*, de 2019, Natalia Borges Polesso mostra, por meio de uma pluralidade de personagens lésbicas, esse ato de resistência a que se refere Cheryl Clarke.

Ainda, sobre a produção de uma literatura lésbica, diz Polesso:

Quando proponho discutir a produção literária específica de mulheres LBTQIAP, o faço com o intuito de dizer que ela se articula a partir desse ponto de vista, que também é instável, mas definitivamente não conformista e não normativo, que é reivindicatório de espaços e está sendo ameaçado constantemente ... (2020, n.p.)

Nesse sentido, podemos inferir que o que ameaça esses espaços que Polesso reivindica é a ordem heteronormativa. Assim, mais uma vez citando Cheryl Clarke, “a mulher que abraça o lesbianismo³ como um meio ideológico, político e filosófico de liberação de todas as mulheres da tirania heterossexual deve também se identificar com a luta mundial de todas as mulheres para por fim à tirania masculina-supremacista em todos os níveis⁴” (1981, p.129).

À guisa de conclusão, podemos dizer que contos de *Amora*, e não apenas os analisados aqui, subvertem a ordem heteronormativa imposta pela sociedade patriarcal. Eles fogem ao que Monique Wittig apontou como universalidade da heterossexualidade:

A consequência desta tendência à universalidade é que a mente hétero não pode conceber uma cultura, uma sociedade onde heterossexualidade não ordenaria não somente todas as relações humanas, mas também sua própria produção de conceitos assim como todos os processos que escapam à consciência. (1980, p. 62).

Destarte, Natalia Borges Polesso constrói narrativas que versam sobre a lesbianidade, transgredindo o pensamento hétero, como propõe Wittig, ou a heterossexualidade compulsória, conforme cunhado por Adrienne Rich, imprimindo, assim seu, como explicado por Cheryl Clarke.

² No original: “For a woman to be a lesbian in a male-supremacist, capitalist, misogynist, racist, homophobic, imperialist culture [...], is an act of resistance”. Tradução nossa.

³ Em relação a esse termo, vale ressaltar que muitas escritoras em língua inglesa mais contemporâneas têm preferido a palavra *lesbianity* ao invés de *lesbianism*. O mesmo ocorre com as que escrevem na língua portuguesa, preferindo usar a palavra *lesbianidade* no lugar de *lesbianismo*. Isso decorre de um posicionamento político, uma vez que o sufixo *ismo*, para além de designar conceitos, tem uma conotação negativa quando junto ao radical *lesbian*, carregando um significado pejorativo, como se fosse uma patologia. Já o sufixo *idade* seria acrescentado para denotar o que caracteriza um indivíduo.

⁴ No original: “The Woman who embraces lesbianism as an ideological, political, and philosophical means of liberation of all women from heterosexual tyranny must also identify with the world-wide struggle of all women to end male-supremacist tyranny at all levels”. Tradução nossa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andrea Moraes. **Envelhecimento, trajetórias e homossexualidade feminina**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n. 16, v. 34, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/3jRy8yYzMt3zWYr9XYLmN6b/#>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

CLARKE, Cheryl. **Lesbianism: an act of resistance**. In: MORAGA, Cherrie; ANZALDÚA, Gloria. The bridge called my back: writings by radical women of color. NYC: Kitchen table press, 1981. p. 128-137. Disponível em: <<http://lzigelyte.digitalscholar.rochester.edu/queertheory/wp-content/uploads/2018/02/Clarke-Lesbianism-as-Resistance-1981.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Imagens da mulher na narrativa brasileira**. O eixo e a roda, UFMG, v. 15, p. 127 – 135, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3267>. Acesso em: 5 ago. 2020.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Ausências e estereótipos no romance brasileiro das últimas décadas: alterações e continuidades**. Letras de hoje. Porto Alegre, v. 56, n. 1, p. 109 - 146, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/40429/26848>. Acesso em: 05 ago. 2023.

POLESSO, Natalia Borges. **Geografias lésbicas: literatura e gênero**. Criação e crítica, n. 20, 2018. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/138653/139437>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

_____. **Amora**. Porto Alegre: Não Editora, 2019.

_____. **Sobre literatura lésbica e ocupação de espaços**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 61, 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/2316-4018611>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Bagoas – estudos gays: gênero e sexualidades, v. 4, n. 5, nov. 2012. Tradução de Carlos Guilherme do Valle. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SEDGWICK, Eve. **A epistemologia do armário**. Cadernos Pagu, n. 28, jan.-jun. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero**. 1980, p. 55-67. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7546660/mod_resource/content/2/Wittig%20-%20O%20pensamento%20hétero.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

A MULHER NA OBRA DE ALEXANDER MCQUEEN: EMBATE ENTRE ARTISTA E CRÍTICA

Bruna Costa Nogueira

Daniela Novelli

INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre moda e estar na moda, é fato que as figuras e corpos femininos são os mais apresentados, trabalhados e também explorados nessa indústria/linguagem. São abundantes as críticas e apontamentos de que o sistema da moda massacra, cataloga, abusa e segrega os corpos femininos, colocando em voga modelos irreais que devem ser tomados como norma e raramente refletindo a multiplicidade do que é o ser feminino. Não é possível dizer que o corpo feminino é respeitado dentro da sociedade e por consequência também não goza de respeito no sistema da moda. Tudo que fuja do padrão *Angel*¹ será contestado, enquadrado como caricatura, sátira, recalque ou tentativa de subverter a representação ‘verdadeira’ da feminilidade nas passarelas, editoriais e afins.

Na relação entre moda e mulheres, essa representação se volta para o canônico. Existe uma expectativa em torno do que são e o que representam essas mulheres, que devem ser as vênus: figuras apreciáveis, dignas de louvor e manifestações de um único ideal de beleza (Eco, 2014). Dos modelos para passarela e editoriais, aos manequins expositores, é necessário atender a alguns requisitos nesse corpo feminino, no entanto, essa padronização e busca pela vênus inatingível não é lida como violência por aqueles que perpassam os bastidores, constroem e constituem a moda. As acusações de violência e as críticas erigidas pelo próprio sistema só se apresentam na medida em que as mulheres são retiradas dessa figura sublime e perfeita e realocadas em outras narrativas que não seguem o esperado.

O estilista Alexander McQueen, criador da grife de mesmo nome, foi um dos que propôs desafios ao sistema quando apresentou tecidos menos nobres, rasgados e sujos; desfiles com temáticas pouco amigáveis e principalmente mulheres que contavam histórias muito distantes do local de perfeição, graça, sutileza e sensualidade esperados. A mulher na obra de McQueen pode ser compreendida como grotesca, assustadora, bizarra, agressiva, forte e tantos outros adjetivos cabíveis, no entanto, foi majoritariamente lida pela mídia como violentada, humilhada e subjugada, o querendo ao estilista a fama de ser um profundo odiador e agressor de mulheres. Desde suas primeiras coleções, a mídia especializada passa a construir e disseminar esse discurso, no qual suas criações são vistas sob uma única ótica: a de afrontosa com o feminino, recheada de perturbações, perversões, agressões e degradações, que só poderiam ser originadas na mente de uma figura misógina que é o ‘designer que odeia mulheres’ – alcunha atribuída a ele pela jornalista de moda Brenda Polan, por volta do ano de 1996 – (Wilson, 2015).

Conforme sua carreira caminha, essa relação acaba se intensificando, visto que McQueen não tem nenhum interesse em deixar suas temáticas e seu modo de trabalho para trás, e a mídia, por sua vez, não está disposta a encontrar uma nova chave de leitura para suas obras. A cada nova

¹ Como são chamadas as modelos apresentadas pela grife de lingerie *Victoria's Secret*

grife em que o estilista trabalhasse, a cada coleção apresentada, o mundo só parecia enxergar novas formas de violentar as mulheres, e isso, aparentemente o alimentava: quanto mais a mídia depreciava seu trabalho, mas ele parecia crescer e mais peculiares se tornavam as próximas coleções. A mídia ganhava em assunto e geração de conteúdo, enquanto McQueen ganhava em espaço nos tabloides e revistas, além da validação de seu trabalho, que de uma forma ou de outra, se tornava mais memorável a cada virada de coleção.

MCQUEEN: GÊNIO E MONSTRO AOS OLHOS DA MÍDIA

Lee Alexander McQueen foi um estilista/artista nascido em Londres no ano de 1960, caçula de 6 filhos de um taxista e de uma professora. Costumava ser descrito como um *enfant terrible*² e construiu uma obra povoada de desfiles e peças provocativas, cheias de agressividade visual, sarcasmo e ironia, que colocaram o estilista em um novo lugar da moda, mais próximo das artes e um tanto desvinculado dos aspectos mais comerciais dessa indústria. Alegoria e ironia são evidentes em alguns aspectos de sua obra, como na teatralidade de seus desfiles e o uso sistemático de recursos provocativos que busquem um choque estético causado pela escolha das temáticas, dos materiais ou dos modelos. Ele usava para suas criações aquilo que é desprezado pelo ambiente da moda, seja material ou conceitual. Era comum utilizar retalhos, fósseis, insetos, armaduras, flores secas, animais no formol, lascas de madeira, tecidos manchados, rasgados e de pouco valor econômico (Palomo-Lovinski, 2010). Para além disso, o artista nutria diversos interesses peculiares que vez ou outra acabavam incorporados a sua produção: nado artístico, ornitologia, fotografias *post-mortem*, *freak shows*, *cabinet de curiosités*, shows burlescos e demais situações que envolvessem certos níveis de fetiches e degradações. (Callahan, 2015).

Em suas narrativas, McQueen não tinha medo ou respeito pelas opiniões acerca daquilo que apresentava, “ele fazia questão de deixar claro que o mundo da moda era tolo, superficial, e que seguia adiante como se fosse muito brilhante para se preocupar com modos.” (Callahan, 2015, p. 35). Ao longo da carreira ele já fez chover na passarela, arruinando as maquiagens; levou a *action painting* ao encontro da alta costura, quando fez robôs pintarem um vestido durante o desfile; criou um tabuleiro de xadrez e usou suas modelos como peças na passarela; enfaixou outras modelos com látex transparente, simulando um saco mortuário feito sob medida. Também desfilou modelos albinas, amputadas, gordas, negras retintas, com vitiligo ou qualquer outra particularidade que pudesse diferenciá-las do modelo usual e ao mesmo tempo evidenciar a maneira como ele pensava esses corpos em seu projeto estético. Essas escolhas pouco comuns constituem um dos pontos que colocam o estilista como um alegorista: aquele que mata a pretensão da verdade e abre o leque das significações e usa da ironia como principal recurso para se rebelar, sendo uma forma de ver o

² É um termo em francês para designar uma criança que é famosa por dizer coisas embaraçosas aos adultos, em especial aos pais.

mundo e se colocar de maneira furtiva em sua obra para induzir certos olhares. Ele opta por colocar sua criação a serviço da contestação, escancarando seu pensamento e quebrando principalmente o esperado das representações femininas.

Como já mencionado, McQueen tinha áreas de interesse bastante peculiares e trabalhava sua própria subjetividade na escolha das temáticas e diálogos para sua produção, declarava nas entrevistas que seu trabalho era uma biografia de sua personalidade (Watt, 2012), portanto, é difícil imaginar coleções com motivações declaradamente biográficas que fugissem de quem o artista foi e de seus interesses ligados em encontrar beleza também no grotesco e no bizarro. Nada em suas criações aparentava ser uma escolha ao acaso, são todas pensadas dentro desse imaginário já estabelecido: uma narrativa concisa povoada de seres híbridos, animais, máquinas, amazonas, bonecas e quimeras, e nesse ambiente é que surge o chamado estilo, usado na moda e nas artes como a assinatura de alguém, aquilo que faz o observador ter a certeza de quem está por trás daquela obra. O estilo se liga as “minúcias que escaparam ao controle do pintor, e que o falsário não pensará em reproduzir.” (Compagnon, 1999, p. 171), na escolha que se pode fazer entre as escolhas, o que manter ou abandonar ao longo de tempo.

As mulheres em sua obra detêm a sua estilística e ocupam um espaço alegórico, diferente do real, no qual ele buscava igualar as mulheres aos homens nos quesitos de força, liberdade, sexualidade e poder (Palomo-Lovinski, 2010). Foram inúmeras e comuns em sua obra as mulheres animais, sobreviventes, envoltas em uma atmosfera grotesca e perigosa, que destoava da elegância tradicional da moda e por isso é dito que McQueen tinha aversão, medo e desprezo pelas mulheres. Essa foi a chave de leitura mais comum utilizada pela mídia na hora de decodificar suas obras e está além de uma não compreensão do trabalho do artista. Essa rusga entre mídia e McQueen é originária de um lugar maior na moda e nas artes, que é a disputa entre novo e velho; clássico e moderno; veteranos e novatos; desafiantes e desafiados; dominantes e dominados:

No campo da moda, como em todos os outros campos, são os recém-chegados que, à semelhança do que ocorre no boxe com o desafiante, “fazem o jogo”. Os dominantes agem sem riscos: não têm necessidade de recorrer a estratégias de blefe ou enaltecimento que são outras tantas maneiras de confessar sua fraqueza. “No estilo clássico – diz um decorador – é relativamente fácil criar o belo, enquanto o estilo de vanguarda é muito mais exigente”. Essa é uma lei geral das relações entre os dominantes e os pretendentes. A não ser que mude radicalmente o terreno – que, por definição, não ocorre com ele – o pretendente empenha-se a parecer pretensioso: de fato, tendo que mostrar e demonstrar a legitimidade de suas pretensões, tendo que prestar provas porque não possui todas as credenciais exigidas, “ele exagera”, como se diz, denunciando-se, perante aqueles que só precisam ser o que são para serem como convém (Bourdieu, 2011, p.11- 12).

É uma espécie de mecanismo de defesa do sistema – o desafiado – que já está estabelecido e tem a segurança de não precisar lutar: o conceito de belo já está posto, assim como o feio, o bizarro

e o grotesco também já são esperados como o oposto desse belo, não há muita mudança dos papéis sociais dessas figuras femininas, menos ainda em seus corpos; nem mesmo nos desfiles e nas temáticas, pois existe a especulação do que vem como suposta novidade, que dificilmente é novidade o suficiente para ser estranhada ou ameaçar os alicerces do sistema da moda, que é um pouco estagnado. Aodesafiante cabe o exagero, a ironia, o afronte e a certeza de que está em um jogo de tudo ou nada, onde pode florescer uma relação pacífica ou conturbada, ao depender de quanta ameaça se está representando no momento. Não é por acaso que a grife Alexander McQueen só esteve ‘apta’ para vestir a rainha da Inglaterra e sua família após a morte do estilista, ele era entrelaçado com suas criações e ambos eram desafiantes do sistema: degenerados, com temas que não poderiam ser associadas a monarquia, assim como a exposição *Savage Beauty* só pôde acontecer no ano de 2011 por conta de seu falecimento no ano anterior: ele já não era mais uma pedra no sapato, morreu como gênio, foi aceito como parte do sistema e já podia ser aclamado, pois agora era um desafiante menos nocivo (Watt, 2012).

Figura 1 – O gênio



Fonte: elaborado pela autora, compilando diferentes manchetes de jornais e revistas.

Desde suas primeiras coleções, como *Highland Rape* (Outono/Inverno 1995) e *Widows of Culloiden* (Outono/Inverno 2006), a crítica não negava a genialidade de McQueen (figura 01), mas tinha preferência por ressaltar seus aspectos de desafiante, o que fazia de maneira hostil e provocativa. Joanna Pitman escreveu para o *The Times* que as modelos pareciam ter lutado alguns rounds contra Mike Tyson e depois sido sequestradas por uma guerrilha (Wilson, 2015); Joan Smith, do *Independent on Sunday*, disse que todas pareciam ter sofrido um violento abuso sexual e questionava que tipo de homem doente submete uma mulher a isso na passarela (Wilson, 2015), já Brenda Nolan, do *Daily Mail*, – que o nomeou de ‘O estilista que odiava as mulheres’ – também colocava a homossexualidade de McQueen no enredo e declarava que por isso ele via os corpos

femininos em uma combinação de admiração, inveja e medo, o que o levava a terideias insultantes, sempre na intenção de humilhar as mulheres (Wilson, 2015). Mesmoapós sua morte, a vida de Alexander McQueen continuou sendo usada pela mídia comoforma de encontrar respostas a essas ‘violações’ que ele aplicava aos corpos femininos, Sarah Vine chega a culpabilizar um abuso sexual sofrido pelo artista ainda na infância:

Não é surpreendente. Nos anos anteriores à sua morte, McQueenconfidenciou que havia sido abusado sexualmente desde os nove ou dez anos - por seu cunhado. Esses danos terríveis tiveram que ser solucionados de alguma forma, e a raiva era palpável em suas coleções. Muitos de seus projetos mais famosos beiravam o perverso, senão pervertido. Havia um vestido de noiva que fazia a usuária parecer queestava presa em uma camisa de força, sua boca uma agonia silenciosa de batom borrado. E quem pode esquecer os sapatos estratosféricos altos e estranhamente deformados, perturbadoramente reminiscetes da prática cruel e misógina da amarração dos pés chinesa. Ah, misoginia. Muitos homens gays adoram mulheres - não foi à toa que aideia do 'melhor amigo gay' se tornou um elemento básico da cultura feminina. Mas não McQueen (Vine, Sarah para o Daily Mail, 2015).

As críticas e opiniões da mídia estão relacionadas com o embate entre desafiadoe desafiante, no qual os jornais, fotógrafos e revistas de moda fazem as vezes de soldadosdo desafiado. Se existe um conceito do que é e como estar na moda, esses agentes sempreestarão ali como alguns dos responsáveis, validando ou invalidando esse acontecimento.O desafiado se vale da mídia para tentar induzir uma única imagem e uma única leitura,não muito positiva, de seus desafiantes, a fim desacredita-los. No entanto, essa leitura pode ser feita por uma maioria, mas não pela totalidade dos expectadores, visto que umdesfile, um *look*, uma fotografia e qualquer outra imagem, contam sempre com mais de uma possibilidade de compreensão e leitura.

Cada obra criada pelo artista é um processo de autoria e sai de suas mãos com uma ou mais possibilidades de leitura, no entanto, esse processo também tem sua parcela colaborativa, onde o expectador precisa se valer da interpretação desses elementos partindo de sua bagagem até aquele momento. Uma mesma cor, forma ou escolha de silhueta pode ter milhares de interpretações, os ícones que podem serencontrados são parte de um processo de associação mental, analisando como eles se relacionam entre si, quando seus significados são óbvios ou quando se alteram completamente em junção com os demais pormenores observados. (Joly, 2007). Para cada indivíduo, existe uma experiência de Primeiridade com as imagens, sons, sabores e sensações que cada um experimenta. Esse acontecimento é sempre único e irrepetível (Santaella, 2005), a primeira apreciação de uma obra de arte, por exemplo, não pode ser repetida com essa mesma obra e nem será replicada com outra: as sensações e o impacto gerado são essa experiência primeira, de observação de significados sensíveis ese deixar alcançar por aquilo que se vê.

No entanto, é possível que o bombardeio midiático a respeito das obras de McQueen tenha

alcançado as experiências de primeiridade de alguns expectadores, visto que a ‘fama’ de suas criações acabam por precede-las e a apreciação das obras pode acontecer sob um pré-conceito de violência, abuso e degradação feminina, deixando pouco espaço para outras possibilidades de leitura, principalmente se o expectador contar apenas com as referências mais comuns na moda, que é a de figuras femininas completamente domesticadas.

MCQUEEN E A MULHER APOSEMÁTICA

Do outro lado, para além das críticas e acusações de odiar as mulheres, sentir uma profunda aversão e necessidade de agredir os seres do sexo feminino, estava Alexander McQueen, que por meio de suas criações ou de declarações, buscava responder o que a mídia lhe enviava como provocação:

Eu desenho roupas porque não quero que as mulheres pareçam totalmente inocentes e ingênuas ... quero que as mulheres pareçam mais fortes ... Não gosto de tirar vantagem das mulheres ... Não gosto de homens assobiando para mulheres na rua. Acho que elas merecem mais respeito. Gosto que os homens mantenham distância das mulheres, gosto que os homens fiquem atordoados com uma entrada. Eu vi uma mulher quase ser espancada até a morte pelo marido. Eu sei que é misoginia ... Quero que as pessoas tenham medo das mulheres que visto”. (Palomo-lovinsky, 2010, p.174).

Sua tentativa era a de colocar a mulher em outros lugares, por meio da moda, contar histórias com figuras femininas diferentes das que costumeiramente são apresentadas. Para ele, elas poderiam ocupar novos papéis, para além das donzelas. McQueen tinha pensamentos selvagens para suas mulheres, buscava libertar e conceder poder a elas. Ele alegava desejar genuinamente que suas figuras femininas fossem fortes e poderosas: “Não quero me projetar nas roupas - quero que uma mulher vista uma jaqueta minha e seja ela mesma.” (Watt, 2012, p.59). Ele não entendia por que a moda só poderia ter uma visão das mulheres, e alimentava suas figuras femininas com as mulheres que tinha em seu convívio: suas amigas, que eram personagens poderosas e destoavam do comum e do esperado. Geralmente eram pessoas estranhas à escola, que tinham algo diferente naquela época; mulheres andróginas, lésbicas, gordas, baixas ou altas demais e que se mantinham com confiança, e ele se apegou a essas personagens. Não é que as mulheres de McQueen não sejam vulneráveis, é que elas têm confiança e segurança do que são (Watt, 2012).

Um dos interesses de McQueen era a natureza e os animais não humanos, e muitas vezes, se apropriava de pontos, relatados na biologia, como seus meios de ataque e proteção, os comportamentos das fêmeas das espécies e o embate entre homem e meioambiente, por exemplo. Seu entusiasmo pela fauna, pela degradação do homem, dos habitats e pela ferocidade contida no ciclo de vida e morte, que é constante na natureza, foi protagonista em muitas coleções, onde é possível destacar VOSS (Primavera/Verão 2001), que o próprio nome já remete a cidade norueguesa

que é famosa por ser um habitat de vida selvagem, principalmente por seus pássaros, e nas três coleções antes de sua morte, que foram: *Natural Dis-Inction*, *UN-Natural Selection* (Primavera/Verão 2009), onde as mudanças climáticas foram o tema principal; *The Horn of Plenty* (Outono/Inverno 2009-2010) falando sobre a obsolescência programada dentro e fora do sistema da moda e *Plato's Atlantis* (Primavera/Verão 2010), onde o estilista propõe um futuro em que os seres humanos, por meio da melhoria tecnológica, fazem o caminho inverso da evolução Darwiniana e volta a viver no ambiente subaquático (Watt, 2012).

Partindo desse interesse e proximidade com a natureza e seus padrões visuais e comportamentais, é possível considerar que Alexander McQueen propôs, enquanto artista, a figura feminina em sua obra como a de uma mulher dotada de Aposematismo: que avisa a seus possíveis predadores, por meios visuais (figura 2) e comportamentais, que não é um ser palatável, não é uma presa e não é adequada para ser comida:

Todos os organismos vivos podem ser potencialmente considerados como forma de recursos alimentares para outros. Sem surpresa, muitos organismos desenvolveram, através da seleção natural, respostas morfológicas, fisiológicas e comportamentais que reduzem a chance de encontro com um predador e/ou aumentam as chances de sobrevivência em casos de encontro. Aqueles que melhor usam esses mecanismos e mais driblam essas situações, deixam mais descendentes, conseqüentemente, tendem a espalhar suas estratégias para a população através das gerações (Begon, 1996, p. 58).

Figura 2 – *Dendrobates Mysteriorus*



Fonte: dendrobates.org

O aposematismo está presente em aves, répteis, insetos, plantas, peixes, moluscos, fungos e mamíferos – assim como nas mulheres criadas e executadas no imaginário e na obra de McQueen – e aparece principalmente por meio de cores vibrantes e contrastantes, que podem ou não estar aliadas a padronagens – mais ou menos geométricas – que também são um recurso aposemático. Esses animais emitem um aviso por meio de suas cores e padrões: Cuidado: Mesmo com a beleza do que você está vendo é melhor não me incomodar, posso ser altamente tóxico, peçonhento, territorialista e/ou agressivo. Ao me atacar e tentar me comer, é você quem pode acabar morto.

Sendo assim, a mulher na obra do artista não está subjugada, violentada e humilhada, se trata de uma figura que passa um recado de força àqueles que a observam, seja a mídia ou o espectador comum: É uma mulher de beleza ímpar, cores vibrantes, recortes, silhuetas e formas hipnotizantes, que causa impacto, encanto, curiosidade, desejo e ao mesmo tempo alerta sobre sua faceta tóxica, agressiva, selvagem e sem possibilidade de ser predada ou colocada em risco. A mulher

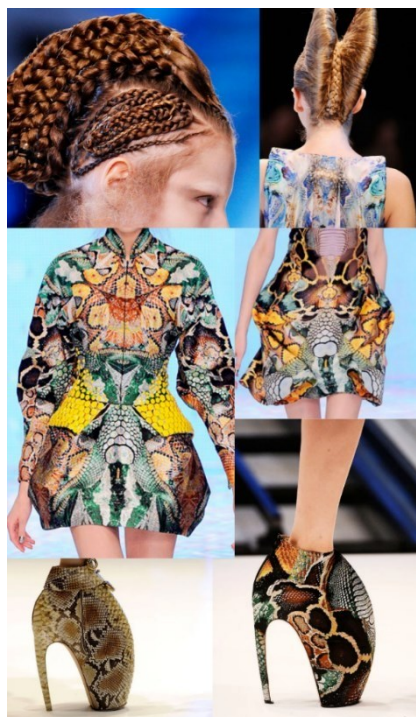
de McQueen é a ferocidade da natureza, não é engolida sem esforço pelo padrão das passarelas, é a epítome do próprio artista: intragável e potencialmente letal ao sistema.

PLATO'S ATLANTIS E O APOSEMATISMO

Plato's Atlantis (Primavera/Verão 2010) foi a última coleção capitaneada por McQueen e foi desfilada no dia 06 de outubro de 2009, quatro meses antes de sua morte, em fevereiro de 2010. Nela, o artista prevê um momento em que as calotas polares derretem e os mares sobem, um futuro em que os humanos, com o auxílio da bioengenharia, passam por uma evolução reversa e retornam ao mar, de onde toda a vida evoluiu, como sugere Darwin. O título do show se refere a lendária ilha que afundou no mar e é descrita pela primeira vez na obra *Timeu*, de Platão. McQueen explica que este show é baseado em fantasia, mito e lenda, que Atlantis nesse momento é como um lugar em que as pessoas encontram refúgio para as dificuldades, nova vida depois do cataclismo terrestre (GLEASON, 2017). Em uma tela na parte de trás do palco, que é projetado para se parecer com um laboratório de azulejos brancos, cada modelo surge como um experimento biológico em evolução, a maquiagem com sobrancelhas esbranquiçadas, maçãs do rosto levantadas e guelras nas têmporas, enfatiza o tema híbrido e a volta para o mar. O desfile se inicia com peças cheias de referências a animais terrestres –serpentes, mariposas, tatus (que não por acaso nomeiam as botas *Armadillo* presentes na coleção) (figura 3) e com o seguir da passarela, os vestidos mudam para os azuis de vida aquática (figura 5). A medida que a transição para o mundo submarino se completa, a forma dos rostos dos modelos muda, passando de criaturas terrestres para uma espécie nova, híbrida de humano e criatura marinha.

Visualmente, por meio da estampa, do corte das roupas e de elementos de maquiagem e cabelo, McQueen empresta de diversos animais venenosos, caçadores e aposemáticos os elementos necessários (figuras 4 e 6) para conferir essas características também a sua figura feminina. A escolha de *Plato's Atlantis* não é feita ao acaso: a abundância de referências ao meio selvagem, somada a ideia do artista de uma nova classe de humanos, faz da coleção a mais aposemática: a mulher de McQueen chegou no topo, é uma predadora de topo de cadeia alimentar.

Figura 3



Fonte: Elaborado pela autora com imagens disponíveis no site ffv.uol.com.br

Figura 4



Fonte: Elaborado pela autora com imagens disponíveis no site ffv.uol.com.br

Figura 5



Elaborado pela autora com imagens disponíveis no site nationalgeographic.com

Figura 6



Elaborado pela autora com imagens disponíveis no site nationalgeographic.com

Na data do lançamento de *Plato's Atlantis*, Alexander McQueen e sua grife já estavam estabelecidos no sistema da moda, o artista era visto pela mídia como uma fonte sem fim de roupas e desfiles fantásticos, sua genialidade já não era surpresa, era aguardada (Callahan, 2015). No entanto, a figura feminina de sua obra, continuou a ser entendida como animalizada, violentada e grotesca, mesmo de uma nova espécie humana fictícia, recém surgida na narrativa de McQueen, era esperado o padrão feminino do sistema, e não o que vinha sendo construído na obra do artista até aquele momento. Fica evidente que a problemática maior não está na figura feminina ser violentada ou colocada em qualquer situação grotesca ou aparentemente degradante, o problema está em quem o faz.

A indústria da moda tem seus corpos femininos com tons de pele, idades e nacionalidades preferidos para estampar suas campanhas, serem embaixadoras das marcas e ocupar o lugar do que é a perfeição e o padrão feminino. Além da padronização das imagens, existe também uma padronização do pensar esses corpos, não é possível fugir – sem ao menos pagar as consequências – do que é esperado dessa mulher simbólica do sistema da moda. Só existe um belo, um grupo de narrativas que podem ser contadas, um único corpo, uma única mulher, e tudo que não se encaixe nesse padrão será considerado aberrante. Para todos os corpos femininos na moda e da moda, existe uma violência estabelecida: estar no molde físico e mental esperado e viver preso em uma narrativa completamente irreal; ou não estar em conformidade com esse feminino e ser segregado e cobrado por isso. Afinal, para alguns, como Elsa Schiaparelli, não é a moda que deve se adaptar aos corpos, mas sim os corpos que devem se adaptar a moda (Fogg, 2014). Como um reflexo da sociedade, a moda, por si só, violenta as mulheres.

Alexander McQueen foi um costureiro, estilista e artista plástico, que usou a moda e as vestimentas como seu suporte artístico. É inegável que há certa agressividade em suas roupas, uma ode ao grotesco e aos mais variados *kinkys* e perversidades e também, não há como negar que sua figura feminina causa, em mesma proporção, estranhamento e absoluto encantamento, fascínio. Era ela próprio um degenerado e sua obra era abertamente biográfica: lasciva e indecorosa como ele. Suas mulheres foram belas e exóticas criaturas: caçadoras, guerreiras, tóxicas e definitivamente, aposemáticas. Com a morte do estilista, suas mulheres adentraram aos mares, rumo a Atlântida, que para ele era o refúgio dos tempos difíceis, e talvez, estejam aguardando abaixo da linha d'água, se tornando ainda mais fortes, peçonhentas e fascinantes ao olhar, para um dia voltar a desfilar sobre essa terra e a desafiar novamente o ideal de feminino do sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mídia apreciava Alexander McQueen e sua coragem que desafiava o sistema e o convocava a um duelo, suas coleções eram aguardadas estação após estação, com a certeza de originalidade e qualidade. Porém, não era possível ou viável permitir que ele seguisse sempre propondo suas narrativas desafiadoras e sua mulher animalisca sem nenhuma represália. Enquanto artista, ele e suas criações funcionavam como uma cortina de fumaça para esconder uma violência maior e evitar gerar o debate sobre como a mulher segue de fato violentada e menosprezada no sistema da moda, sendo ao mesmo tempo a grande musa de estilistas e marcas e a figura que é constantemente padronizada, roteirizada e engessada.

Após sua morte, a grife passou a ser chefiada por Sarah Burton e imediatamente começou a passar por uma limpeza, já que o grupo Gucci, que detém 51% dos direitos, gostaria de dissociar o mais rápido possível a imagem da marca, da imagem de Alexander. O resultado disso são novas coleções ainda dotadas de muita beleza e técnica, mas que vão num caminho completamente oposto ao que foi construído pelo artista ao longo dos anos. A mulher da grife Alexander McQueen proposta por Sarah, ainda tem seus rompantes de força, mas já conseguiu ser domada pelo sistema.

Com a morte de McQueen e a não continuidade de seu projeto estético na grife que foi fundada por ele, o sistema perde um grande desafiante e uma lacuna passou a existir desde então. Quem fará o que ele fazia, quem vai propor o grotesco e tirar a mídia do sério com a beleza resultante disso? Alexander McQueen foi 'um mal necessário' para a moda e para as representações femininas, apresentou com audácia uma mulher que chocou, incomodou e deixou claro que não é uma presa, não pode ser comida e nem vencida. Alexander McQueen e sua mulher não chegaram ao fim, em algum momento a evolução reiniciará sua jornada e essas criaturas ganharão a capacidade de deixar a água e voltar à terra firme para desfilar novamente.

REFERÊNCIAS

BEGON, M. **Ecology: individuals, populations and communities**. Londres: Blakwell Science, 1996.

BORDIEU, P. **O costureiro e sua grife: contribuição para uma teoria da magia**. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2001.

CALLAHAN, M. **Champanhe Supernovas: Kate Moss, Macr Jacobs, Alexander McQueen e os rebeldes dos anos 1990 que reinventaram a moda**. Rio de Janeiro, RJ: Fábrica 231, 2015.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ECO, U. **História da Beleza**. 4^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2014.

FOGG, M. **Quando a moda é genial – 80 obras-primas em detalhes**. São Paulo: GustavoGilli, 2014.

GLEASON, K. **Alexander McQueen – Evolution**. Nova York: Race Point, 2017. JOLY, M.

Introdução à análise da imagem. Lisboa: Editora 70, 2017.

PALOMO-LOVINSKY, N. **Os Estilista de Moda mais Influentes do mundo: a história e a influência dos eternos ícones da moda**. Barueri, SP: Girassol, 2010.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson, 2005.

VINE, Sarah. *Daily Mail*. **What this fashion monster says about women**. Londres, 2015. Disponível em: ³ <https://www.dailymail.co.uk/debate/article-2938901/SARAH-VINE-fashion-monster-says-women.html>. Acesso em 16 fev. 2022.

WATT, J. **Alexander McQueen – The life and the legacy**. Nova York: Harper Designe, 2012.

WILSON, A. **Alexander McQueen – Blood beneath the skin**. Londres: Simon e Schuster, 2015.

A MORTE DE BIELA: OS SEGREDOS DE SUA TRANSCRIÇÃO

Luiz Eduardo Ludvig Alencastro

Edgar César Nolasco

INTRODUÇÃO

Autran Dourado, nascido em Minas Gerais, é autor de *Uma vida em segredo*, produzido em 1964, o qual é escrito concomitantemente à outra obra de Dourado, *Poética de romance*: matéria de carpintaria. O romance que serve de base para a articulação desse artigo é fruto de um sonho do autor, no qual seus familiares antigos lhe contam sobre a história de Gabriela da Conceição Fernandes ou “Biela para os de casa” (Senra, 1983, p. 29). A partir desse evento, Autran taquigrafa toda a história que seu sonho lhe havia presenteado e dessa forma Biela entra em cena enquanto personagem principal de *Uma vida em segredo*. Biela é mulher, proveniente de Fundão, propriedade rural herdada quando seu pai falece, posta de chofre em um contexto citadino com sua nova família, composta pelos seus primos Conrado e Constança e seus respectivos filhos. Já que é inserida em um estilo de vida consideravelmente diferente do que possuía, acaba por recusar os luxos da urbanidade e continua a viver como uma mulher da roça até sua morte nos lençóis separados aos indigentes.

Figura 1 - Capa do livro *Uma vida em segredo* (1964)



Fonte: Editora Rocco

Paralelamente à produção do Mineiro, Suzana Amaral dirige o filme que não só carrega o mesmo título, senão também uma adaptação da história contada em sua versão literária. A diretora, ainda que com as dificuldades enfrentadas em um projeto de adaptação, consegue retratar a vida de Biela com bastante acuidade, entretanto, altera notadamente a última cena da película, na qual há a encenação da morte de Biela. Sendo assim, esse trabalho científico pondera sobre os processos e efeitos que adaptações causam para o leitor, uma vez que desempenha o papel de emprego de sentido sobre o que consome, percorrendo sua história local e pessoal para, assim, poder fazê-lo. Dessa forma, percebe-se que embora o filme tenha como referência o livro, as impressões pessoais de Amaral levam a uma outra interpretação dos eventos descritos em *Uma vida em segredo*, produzindo reflexões sobre a *performance* de Biela nessa cena e suas relações com as teorias descoloniais.

Figura 2 - Capa do filme *Uma vida em segredo* (2001)



Fonte: Riofilme

Inicialmente, o que escrevemos visa discorrer sobre o processo de transição do campo literário para o cinematográfico. Assim, o trabalho se divide em três partes: a primeira comenta sobre os processos de tradução e interpretação entre obras. A segunda discorre acerca do conceito de *anthropos* (Mignolo, 2017), para que possamos visualizar o papel de Biela, já que a protagonista da novela autraniana exemplifica o que Mignolo demonstra em seus ensaios e, ao mesmo tempo, preconiza ideias para pensarmos a terceira parte. A última seção reflexiona os impactos da tradução de criações literárias para fílmicas no que tange à diferentes leituras sobre o *anthropos*. Portanto, segue-se, assim, a ordem de desenvolvimento desse artigo.

A metodologia é composta por revisões bibliográficas dos seguintes autores: Edgar Cézar Nolasco (2015), Angela Senra (1983), Boaventura de Sousa Santos (2008), Walter Mignolo (2017), Haroldo de Campos (2013) e Susan Sontag (1966). Embasando-se nesses autores, as ponderações aqui propostas perpassam o campo descolonial de conhecimento, partindo dos textos interpretados. Destarte, a metodologia corrobora para o caminho epistêmico do que se propõe nessa escrita.

REDOANDO O TEXTO EM FILME

Há pessoas dizendo que a literatura está perdendo terreno para o cinema, para a televisão, para isso, para aquilo, etc. e tal. Não está perdendo não, são tipos de comunicação diferentes (Souza, 1996, p. 36).

Iniciamos nossa argumentação pensando sobre a citação epigrafada acima, a qual é extraída de falas do próprio Autran Dourado. Desdobrando-se sobre o pensamento do autor mineiro, podemos depreender que seus posicionamentos são pertinentes para uma reflexão inicial acerca

dos processos adaptativos de obras de cunho literário para a linguagem das telas de cinema. O romancista deixa explícito a diferença comunicativa entre o que se escreve literariamente e o que se consome de maneira cinematográfica. A partir disso, assume-se que o filme e o livro *Uma vida em segredo*, são construídos de maneira intrinsecamente diferente, uma vez que participam de linguagens distintas, porém nos falta compreender mais profundamente dos motivos que fundamentam suas respectivas articulações.

Nesse viés, cabe denotar que o ofício de transmutar um texto, literário, em outro, o fílmico, é constantemente mal-entendido. É erigido, primordialmente, segundo as ideias de Haroldo de Campos em *Haroldo de campos transcrição* (2013), a declaração de Jakobson que afirma: "Toda experiência cognitiva pode ser traduzida" (Campos, 2013, p. 88). No entanto, tal máxima é rebatida pelas ponderações de Campos quando esse infere a pobreza que se expõe ao definir a linguagem por suas funções cognitivas, uma vez que depende muito pouco dos padrões gramaticais e está interligada com experiências suplementares às metalinguísticas.

Retomando à cena escolhida do filme, dessa vez perpassada pela argumentação de Campos, permite-se interpretar uma característica crucial para a ler nesse trabalho. O filme de Amaral não se baseia totalmente na obra autraniana, pois o livro pelo qual se materializa Biela é tangido por outros aspectos que foram, ou não, levados em consideração para que o filme fosse produzido. Exemplificadamente, no texto de Dourado, Biela resiste à possibilidade de que se chame um médico para examiná-la, enquanto na película, logo quando se descobre sua enfermidade, o médico é acionado imediatamente. Assim, vê-se de maneira clara que o discurso criado pelo filme se difere do pré-existente em sua versão escrita, ademais, preconiza-se uma assimetria ao texto fílmico.

Essa assimetria que paira no campo do sentido concreto, ou seja, expresso no texto e do que concerne o empreendimento de sentido, como o caso de uma das cenas finais de Biela no longa-metragem, é tratada como método mor que acarreta a interpretação por Susan Sontag:

Assim, a interpretação pressupõe uma discrepância entre o sentido claro do texto e as exigências dos leitores (posteriores). Ela procura solucionar essa discrepância. O caso é que, por alguma razão, um texto passa a ser inaceitável, mas não pode ser descartado (Sontag, 1966, p. 13).

Partindo do exposto, Sontag nos auxilia a elucidar as discrepâncias que existem, por exemplo, entre as duas cenas que se comparam. A supressão da nuance dos fatos ocorridos no livro ilustra uma tentativa de solucionar o que não faz sentido para o leitor que, nesse caso, trata-se da diretora Suzana Amaral. Para complementar a elucubração anterior, a autora afirma que o texto não pode ser desconsiderado, descartado e assim, podemos deduzir que o texto primário ainda se faz valioso para o leitor, fato que possivelmente explica o dogma no inconsciente coletivo que prega o maior prestígio da adaptação mais próxima ao texto original.

Ainda nesse raciocínio, o texto original e suas relações com as traduções que, a partir dele, são efetuadas nos mostra novos pensamentos sobre a atividade adaptativa/tradutora de obras. Nesse ponto, cabe ressaltar que as diferenças propostas em cada versão de *Uma vida em segredo* não as distanciam uma da outra completamente, senão participam de um embricamento de sentidos complementares, assim como oferece Haroldo Campos comentando Benjamin:

[...] já que, mais adiante, extremado a sua desconstrução do dogma da “servilidade” da tradução, Benjamin atribui ao original a tarefa de pré-configurar, de ordenar o conteúdo para efeito de tradução, permitindo, assim, que esta, desonerada de um encargo que a desviaria de seu verdadeiro fim (“a expressão da mais íntima relação recíproca entre as línguas”), possui, afinal, perseguir essa meta, que só se deixa vislumbrar através do que eu chamo uma *transcrição*, vale dizer, de uma “redação” das formas e significantes em convergência e tendendo à mútua complementação (Campos, 2013, p. 98).

Valendo-nos do vocabulário de Campos, a transcrição do livro *Uma vida em segredo* em seu filme não representa unicamente um distanciamento pelas suas diferenças. Ambos, não obstante, carregam em suas próprias mecânicas significantes que se complementam, também por intermédio de suas diferenças. Sumariamente e por consequência, consistem num sistema aberto a novas interpretações, as quais se materializam pelas suas diferenças e semelhanças transpostas em novos formatos.

Em suma, voltemo-nos à fala de Autran Dourado quanto à rivalidade entre literatura e cinema, postas na epígrafe acima. Ainda que diferentes, as duas linguagens constituem maneiras de dialogarem, intermediadas pelas semelhanças e discrepâncias e balizadas pela complexidade de formatação do mesmo conteúdo. Sendo assim, concluímos que Biela em ambas as obras é distinta e permite interpretações únicas, que serão articuladas posteriormente.

BIELA, ENTENDENDO-A COMO ANTHROPOS

Até que descobriu o caminho da cozinha. Lá, com a velha Joviana e Gomercindo, com gente miúda, se sentia mais à vontade, como se estivesse na Fazenda do Fundão. Conversava um pouco, chegava mesmo a contar alguns casos. Se abria para amizades. Eram seus iguais, comiam feito ela, não riam de seus modos, de sua falta de jeito; quando não comiam com as pontas dos dedos, seguravam o garfo e a faca do mesmo modo; às vezes comiam só com a faca (Dourado, 1964, p.33).

Como próxima proposta de nossa investigação, temos o desdobramento do conceito de anthropos (Mignolo, 2017) em *Uma vida em segredo*, o qual auxilia para pensar outros caminhos teóricos que se seguirão na feitura desse trabalho. Quando tratamos da sociedade moderna ocidental, temos a instituição de um sistema econômico capitalista, que ultrapassa o campo econômico e cujos domínios culturais e civilizacionais são forçosamente influenciados, exercendo,

por conseguinte, um empuxo na produção de valores e estabelecimento de padrões usados amplamente nas relações sociais e na nossa percepção de nós mesmos enquanto sujeitos. “Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa preversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios” (Santos, 2009, p. 11), dessa maneira, uma vez que pretendemos fazer ler descolonialmente a partir dos fenômenos citados, versa-se sobre nós mesmos uma luta na qual é imprescindível que depreendamos quem é o dominante e quem é o dominado. Continuamente no mesmo campo de ideias, chega-se aos pensamentos de Mignolo (Mignolo, 2017) cuja matriz de críticas se fundamenta no que se nomeia de modernidade/colonialidade, isto é, uma espécie de hiperônimo para se referir ao complexo sistema de relações de poder, dentro do qual também se insere o sistema capitalista, o qual rege as relações sociais no hoje. No artigo, escrito por Walter Mignolo, Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade política, temos um excerto que elucida respostas quanto ao impacto da colonialidade: “Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial”.

Integradamente a isso, pode-se deduzir que as relações sociais emergem ou, como afirma o trecho, são programadas pela óptica moderna e compõem o sistema moderno/colonial, valendo-se da colonialidade para conceituar o próprio sujeito que está inserido nessa dinâmica. Vale, ainda, enfatizar a necessidade de desaprender para re-aprender e assim, a teoria descolonial busca “desprender-se das principais macro- narrativas ocidentais” (Mignolo, 2017, p. 15), ou seja, dissecar os discursos construídos pelo ocidente hegemônico, inferindo que as diferenças percebidas hodiernamente, entre os que possuem poder e os que não o têm, não são ontológicas, senão epistêmicas, fundamentadas em uma classe específica de conhecimento, pertencente à hegemonia imperativa e compulsoriamente assimilada por quem é dominado, criando, assim, uma diferenciação entre dois centros (ou universos), aquele de quem fala e aquele de quem só escuta e não produz, assim, como explicita Boaventura:

As distinções visíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (Santos, Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma eCologia de saberes, 2009, p. 23).

Pensando-se, ainda, nos efeitos da modernidade nas relações sociais, temos uma complexificação sobre o caráter epistemológico dessa ação. A colonialidade apaga os conhecimentos que não lhe convêm e por meio de uma radicalização, assim como Santos ilustra, há somente dois lados, ou pelo menos, é isso que a óptica moderna busca criar, alimentando,

consequentemente, o seu poder sobre aqueles que estão “do outro lado da linha” (Santos, 2009, p. 23). Sendo assim, a produção epistemológica se focaliza em um único ponto, no senhor, no hegemônico, no dominante.

Uma vez que se tem uma contextualização prévia, por fim, tudo leva a uma teorização mais aguda do *anthropos*, dando-nos uma carga teórica mais robusta para pensar a personagem Biela. Ademais, nos permite voltar a epígrafe e ler que no cenário descrito, pode-se perceber o alívio por parte de Biela, uma vez que a pressão de um novo sistema, de uma nova relação de poder já não existia mais, pois estava junto com os do “outro lado da linha”, assim como ela. Nesse viés, Mignolo cunha os dois polos participantes das relações na atualidade, *humanitas* (dominante) e *anthropos* (dominado). Concomitantemente aos termos, estes carregam em si seus papéis no que diz respeito à produção de discursos dentro do sistema colonial:

Como funcionam? Suponhamos que pertence à categoria de *anthropos*, ou seja, o que na maioria dos debates contemporâneos sobre a alteridade corresponde a categoria de “outro”. O “outro”, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o “outro” senão o “mesmo” no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciator e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe (Mignolo, Desafios decoloniais hoje, 2017, p. 18).

Atravessado por tais reflexões, denota-se agora a posição do *anthropos* na colonialidade, caracterizando-se por uma não-existência, ideia que vai além do senso comum, já que seu corpo, material e tangível, é uma realidade inegável. Entretanto, cabe recordar que a colonialidade não se dá por uma validação unicamente ontológica, mas se constrói pelo reconhecimento da epistemologia daqueles que detêm o poder (*humanitas*), consecutivamente fazendo o produtor desse conhecimento existir para os demais. No entanto, uma vez que o *anthropos* é sempre o outro descrito e invalidado pelo *humanitas*, seu conhecimento é apagado das considerações finais do sistema e, portanto, sua existência se torna nula.

Adotando os conceitos até aqui expostos, podemos pensar Biela com mais precisão no romance *Uma vida em segredo*. Assim sendo, ao se valer das ideias de Mignolo sobre a posição do *anthropos* e *humanitas* nas dinâmicas de poder, percebemos no excerto a seguir uma exemplificação de seus conceitos construídos no texto autraniano:

Constança lhe perguntava coisas. Queria saber como era a vida que levava no Fundão. Sozinha com a prima, longe dos olhos dos meninos, Biela ia se sentindo um pouco mais em casa, afrouxava a língua. No princípio com muito cuidado,

temerosa de dizer alguma inconveniência. Procurava enxertar no seu minguido vocabulário algumas palavras que ouvia prima Constança e Mazília dizerem. (Dourado, Uma vida em segredo, 1964, p. 34).

Dessa forma, a partir do texto de Autran, podemos entender como a exemplificação se dá para que se possa caracterizar Biela enquanto sujeito *anthropos*, uma vez que se pode perceber a assimilação do vocabulário citadino quanto às interações com sua prima Constança, mulher da cidade. Sob esse viés, retomo as ideias de Mignolo, interpretando o papel do *anthropos* como um ser que passa por processos de assimilação, ainda que contra a sua vontade e sem a possibilidade de escape. Na imbricação entre teoria e o texto literário, é perceptível que o contágio da linguagem citadina em Biela exemplifica as ideias pressupostas e enfatiza caráter epistemologicamente não hegemônico da personagem, pois a maneira como se expressa (sua *episteme*) é negada no contexto em que se insere, tecendo reflexões sobre a posição que a personagem ocupa enquanto mulher rural e imigrante.

Podemos perceber que as personagens do autor mineiro são feitas para se encaixar no que se vem conceituando nesse artigo como *anthropos*, indivíduos apagados, condenados e obrigatoriamente assimilados pela colonialidade, assim como afirma Eneida Maria de Souza:

A circularidade estrutural da narrativa, mecanismo de sustentação da verossimilhança interna, inscreve-se com letra do destino e confere valor trágico ao universo autraniano, em virtude de sua natureza ritualística. Restringe-se, portanto, o livre trânsito das personagens, uma vez que já se encontram tragicamente condenadas a desempenhar o papel preestabelecido pelo autor. (Souza, Autran Dourado, 1996, p. 17).

Portanto, a produção autraniana perpassa por campos que englobam as teorias descoloniais, excepcionalmente as ideias do autor argentino Mignolo. Compreendido, agora, os amálgamas entre o processo de criação do autor, a leitura de Biela e o conceito de *anthropos*, inferimos que todos os três parâmetros culminam numa interpretação da personagem imigrante como um sujeito submetido à cultura do *humanitas*, ou seja, aquele que atravessa uma vivência epistemologicamente silenciada. Biela, em suma, está sujeita a ser *anthropos* e isso é expresso no texto, bem como em seus entrelaçamentos com *Desafios decoloniais hoje* de Walter Mignolo.

SEGREDOS DA MORTE DE BIELA

Biela sentiu apenas um calafrio, nojo distante. Não via bem na sua frente, as pessoas eram umas névoas leitosas, trêmulas, longe demais. Mal percebia que lhe tocavam. Sentiu vagamente que lhe passavam qualquer coisa nos lábios. O gosto do óleo e o cheiro forte penetrante de mato pesado que vinha com o vento não sabia de onde. Viu não mais com os olhos, esses estavam para ela fechados, umas manchas brancas deslizando rápidas. Um pacto muito verde onde as manchas se mudavam em figuras quase fluidas. E essas figuras pairavam sobre o verde, sustentadas em nada, contra um céu azul onde voavam pássaros em

círculo. Começou a ouvir uma música de harmônio, um latido Alegre de cachorro. E, num rápido instante, passaram por ela Mazília toda vestida de branco no seu vestido de noiva, a mãe sem rosto cantando a sua cantiga. O último se fundiu no azul foi vismundo, que ainda perseguia os derradeiros pássaros no céu (Dourado, 1964, p. 114).

A epígrafe acima descreve detalhadamente a morte da personagem principal do romance do literato mineiro, a qual será exaustivamente comparada com a morte rápida e letárgica ilustrada no filme inspirado na obra autraniana e suas leituras quanto à sua caracterização enquanto *anthropos*. Para o início desse argumento, começamos entendendo a leitura que se tem de Biela como sujeito subalternizado no contexto literário. Dessa forma, visa-se um referencial para a cena que se constrói no filme que comporta o mesmo nome que o romance.

Aprioristicamente, deve-se ter o contexto mais anterior à cena composta no trecho epigrafado. Biela, enquanto *anthropos*, é versada em uma sociedade que não dá conta de abarcar suas sensibilidades e ela mesma percebe a impossibilidade de voltar para Fundão, propriedade herdada do pai, “Mas ela sabia que não era possível. Não poderia continuar mais lá, o Fundão ficara atrás como um dia morto, talvez para sempre, para sempre.” (Dourado, 1964, p. 31). Percebemos sua solidão ao ser agregada de chofre a um contexto, o qual é marcado pelo constante abandono de si.

Na esteira desse pensamento, voltamo-nos a momentos antes de Biela morrer. Assim, erige-se, ao longo de todo o entendimento de Biela como *anthropos*, o ponto máximo da negligência de sua humanidade, “Quando lhe disseram que prima Biela queria ser transferida para a enfermaria dos indigentes, Conrado não se conteve.” (Dourado, 1964, p.113). A ida de prima Biela para os lençóis dos que não eram considerados gente, humanos, oferece uma carga para a leitura mais estratificada de seu caráter *anthropos*.

Sob a óptica dessa ponderação, Biela morre de maneira distinta quando comparada à mesma cena na produção cinematográfica. Em forma fílmica, a mulher de costumes roceiros acorda de seu sono, já debilitada devido à forte gripe que lhe acometera, em busca de seu cachorro, Vismundo. Uma vez que não possui os sentidos muito atinados, Biela cai e falece no chão da casa de seus primos citadinos. Sendo assim, nas telas, a protagonista não exemplifica tão vividamente o *anthropos*, descrito por Mignolo.

Figura 3 - Biela e vismundo



Fonte: Riofilme

Destarte, interpretamos que ambas as obras se complementam e se distanciam pelos elementos que apresentam e suas articulações com o discurso de Mignolo. Compreendemos que a obra literária, por sua forma e conteúdo, apresenta uma construção mais pertinente para que se conceitue o “outro” a partir do texto literário, nota-se a exclusão de Biela, sua solidão e se concretiza seu processo de descaracterização humana quando morre no leito dos indigentes. Entretanto, o mesmo não se percebe na obra de cinema, a qual, também pelas peculiaridades da forma, é transcrita diferentemente, mais simples, mas ainda complementar à obra de Autran Dourado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação de um texto literário em uma produção cinematográfica envolve processos que perpassam as subjetividades do leitor do texto original e a falta que sente ao querer interpretá-lo e consequentemente transcriá-lo. Assim, o filme *Uma vida em segredo* (2001), inspirado no romance de mesmo nome de Autran Dourado, é fruto de ponderações que tangem conteúdo, forma e as sensibilidades impostas em cada texto, literário e fílmico. Cada produção possui suas peculiaridades sobre a morte da personagem principal, Biela, e assim percebe-se que, tendo o *anthropos* (Mignolo, 2017) como conceito base, a mudança de formato e por conseguinte a alteração da narrativa impacta a compreensão da ideia exposta por Walter Mignolo. Além disso, obtém-se como resultado também a valorização de Autran Dourado e sua práxis enquanto escritor, já que se mostrou fundamental para a apreensão de conceitos do campo epistemológico descolonial. Por fim, cabe destacar que o tema carece de um estudo com mais fôlego e o que foi aqui proposto busca ser uma abertura para os estudos comparatistas envolvendo Dourado e a descolonialidade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, H. **Da Tradução como Criação e como Crítica**. In: Metalinguagem e outras metas. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SONTAG, S. **A vontade radical**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 1987.

MIGNOLO, W. **Desafio decoloniais hoje**. In: Epistemologias do sul. Foz do Iguaçu/PR, 2017.

DOURADO, A. **Uma vida em segredo**. 9.ed. São Paulo: Rocco, 2000.

UMA VIDA EM SEGREDO. Direção: Suzana Amaral. Produção de Assunção Hernandez. Brasil: Riofilme, 2001. Youtube. 16 dez 2020. 1h38min. Acesso em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gB3lR2GkLAA>> em 10 set 2023.

WALTER, Mignolo **Desafios decoloniais hoje** Epistemologias do sul, 1(1), p. 12-37, 2017.

WALTER, Mignolo **Desobediência epistêmica** Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

O SURREALISMO DE LUIS BUÑUEL NO CINEMA CONTEMPORÂNEO

João Pedro Pessanha Medeiros

SURREALISMO

Luis Buñuel Portolés foi um cineasta que nasceu em 22 de fevereiro na aldeia medieval de Calanda, em Espanha, e morreu em 29 de julho na Cidade do México, em 1983. Considerado um precursor do movimento surrealista, desafiou as normas morais e comportamentais da época em que viveu. A obra cinematográfica do realizador, aclamada pela crítica, mas sempre rodeada de polêmica, fez dele um dos artistas mais controversos do seu tempo, sempre fiel a si próprio. Ao longo da sua vida, conseguiu viver em várias cidades, com isso, respectivamente, houve uma reflexão de filmes nas mais diversas perspectivas e histórias.

O surrealismo foi um movimento artístico, uma das últimas vanguardas artísticas do século XX, e encontrou expressão na literatura, nas artes plásticas, no cinema, no teatro e na filosofia. Teve início em 1924, com a publicação do Manifesto Surrealista, escrito por André Breton, que propunha uma nova proposta estética que rompia com o primado da compreensão racional, sem diferenciação entre sonho e realidade ou entre lucidez e delírio, por exemplo. O principal nome das artes plásticas foi Salvador Dalí e no cinema foi Luís Buñuel.

A arte surrealista rompe com a busca de sentido nas representações. É o surreal: aquilo que está para além do real, que é mais do que o real porque transcende a compreensão racional e se relaciona com a mente inconsciente, o imaginário e o absurdo. As principais características do surrealismo são: o pensamento livre, a expressividade espontânea, a influência das teorias da psicanálise, a criação de uma "realidade paralela", a criação de cenas irreais, a valorização do inconsciente e das figuras sem forma e justapostas.

A VIDA DE LUIS BUÑUEL

Sua infância foi tranquila e, com a outros seis irmãos, mudaram-se de Zaragoza, a cidade onde sua família se mudou quando ele ainda era um bebê para Calanda, em tempos especiais de ano. Pequeno Buñuel sempre gostou do campo porque era encantado com os fenômenos da natureza e tudo o que estava fora do comum: anões, animais mortos, trovoadas muito perto de casa, tempestades elétricas... Esse gosto pelo inusitado tornou-se ainda mais forte quando encontrou, ainda na infância, um burro em uma vala comum que já estava em estado de decomposição.

Após ser expulso do Colégio Jesuíta em 1915, tornou-se ateu e anticlerical. Com isso, ele decidiu se mudar para Madrid no ano de 1917. Na cidade grande, pôde estudar movimentos artísticos e literários, bem como estar em contato e ser influenciado pelos nomes da chamada subsequente “Geração de 27” como Pepín Bello, Federico Lorca e Salvador Dalí. Por fim, formou-se em outra área, algumas fontes dizem Filosofia e outras, História, mas sabemos que ambos Eles foram importantes em suas obras.

Em 1925, depois que seu pai morreu, ele se mudou para Paris e se infiltrou gradativamente no cinema da região. Ele tornou-se um cinéfilo/crítico e participou em algumas produções como assistente de direção e outras funções. Juntamente com Salvador Dalí, escreveu o roteiro do curta-metragem "Un Chien Andalou" e foi gravado no mesmo ano, então o nascimento é considerado Surrealismo no audiovisual.

UN CHIEN ANDALOU

Ao produzir filmes que fugiam da regra clássica do espaço e do tempo em uma narrativa, os surrealistas convidaram o espectador a ter suas próprias impressões sobre o que a tela emite. Ao fugir da linearidade da narrativa e investir na subjetividade da interpretação das pessoas, os realizadores do movimento compuseram ideais para os sentimentos e os sentidos, criticando a hipocrisia da sociedade da época que oprimia seus próprios desejos e humanidade, portanto, seu objetivo era libertar a sociedade dessas amarras impostas por tradições consideradas obsoletas e conservadoras.

Um dos grandes representantes do surrealismo no cinema é *Un Chien Andalou*, produzido em 1929, escrito e dirigido pelo espanhol Luis Buñuel, que divide o roteiro com um dos maiores expoentes artísticos do movimento: Salvador Dalí. Os dois também aparecem no filme. Não há como escrever uma sinopse concreta, pois o filme basicamente se resume a um conjunto de várias cenas perturbadoras reunidas como uma representação visual de um pesadelo.

Com sua mudança de paradigma da narrativa estritamente tradicional, a obra causou surpresa e gerou um importante debate sobre o que deve e pode ser considerado um produto da sétima arte, já que há muito simbolismo neste filme, como desejos sexuais reprimidos por religiosos e instituições moralmente conservadoras, representadas quando um dos personagens não consegue avançar sobre a mulher que o deseja por estar presa às cordas que o prendem a elementos religiosos que possivelmente representam a burguesia da época, possivelmente acusando-o de hipocrisia.

A famosa cena ocular visa impactar o público e provocar reflexão, podendo representar uma proposta de eliminação do que se vê na própria sociedade para poder direcionar seu olhar para dentro, quando se trata de subjetividade com muito surrealismo.

Dois exemplos de como o cinema surrealista quebra as regras (que mostram conflitos como o começo, o meio e o fim) é quando o personagem abre a porta de sua casa que dá para um centro urbano, mas da mesma forma, que atravessa a porta, ele aparece em uma praia. Em outros estilos de filme, haveria um recorte para mostrar a passagem do tempo ou algo como deslocamento. Outro detalhe importante é quando aparece "16 anos antes" em um cartão não faz muita diferença, pois não existe.

Essa estrutura onírica e fantasiosa de dois sonhos é uma representação ideal do que o surrealismo propõe, usando abordagens freudianas da psicanálise para criar metáforas visuais que ilustram os sentimentos e conflitos emocionais dos dois personagens. Ao assistir filmes como esses, é melhor evitar buscar a lógica narrativa e tentar sentir as emoções que a obra propõe. O surrealismo busca provocar pensamentos com objetivo de evolução social.

Filmes surreais sempre geram estranhamento e desconforto. Seja utilizando recursos ligados ao fantástico, ou mesmo a quebra narrativa que caracteriza esse tipo de produção. Mas é impossível negar como trabalhos como este são dotados de originalidade e que, de certa forma, acabam imprimindo um conceito que será referência para trabalhos futuros.

Un Chien Andalou foi um dos pioneiros em trazer o surrealismo para o cinema. E, neste curta de 16 minutos, temos todo um jogo discursivo de imagens desconexas que aparentemente carecem de sentido, mas que sugerem um distanciamento de todo tradicionalismo e convenções sociais. Em seu primeiro trabalho, Luis Buñuel mostra toda a sua presença e já inicia sua brilhante carreira fazendo mais perguntas do que respostas. Um filme, mas múltiplos efeitos de sentido.

PRÊMIOS

Cannes

Em 1936, mudou-se para os Estados Unidos. Neste país, conseguiu ganhar mais visibilidade e aprofundada no cinema. Com isso, ele ganhou o prêmio Palma de Ouro com

o filme *Viridiana* (1961) no Festival de Cinema de Cannes. A película foi gravada no México.

Oscar

Em 1972, ganhou o prêmio de melhor filme estrangeiro na premiação Oscar com o filme *Le charme discret de la bourgeoisie* (1972) em que seis personagens de classe média burguesa se reúnem para jantar, mas são interrompidos constantemente por uma série de eventos estranhos.

OUTROS FILMES

Él Angel Exterminador (1962)

Cheio de mistério, é um filme que faz alusões religiosas alinhadas à diversas críticas sociais.

Depois de um jantar de luxo oferecido por um rico casal burguês. Nenhum dos convidados consegue sair da mansão. Nos próximos dias, todas as máscaras criadas sobre as virtudes das situações sociais vão se desmoronando.

***Belle de Jour* (1967)**

Uma de suas obras mais importantes, desafia convenções e explicações objetivas, além da racionalização, convenções, rótulos.

Sinopse: Uma rica e infeliz dona de casa decide passar a noite como prostituta em bordel.

*Todos estes longas-metragens e outros, se utilizam de sua estética surrealista com a maioria das características citadas anteriormente.

No fundo, Buñuel nunca pôde fazer carreira em Hollywood, pois o sistema de estudos lhe parecia insano. Portanto, mesmo com prêmios, seus filmes não foram gravados lá. É importante dizer que mesmo vivendo boa parte de sua vida fora Espanha, continuou a fazer filmes em sua língua materna como *Viridianas* e *Los Olvidados* Gravou seu último filme em 1977 e retirou-se, pois estava doente. Fumou e bebeu muito durante sua vida Boêmia. Faleceu em 1983 na cidade do México, onde já havia morado antes e filmou alguns filmes.

JEAN COCTEAU

É impossível afirmar, entretanto, um dos primeiros adeptos do Surrealismo foi Jean Cocteau. O poeta, diretor e dramaturgo francês obteve bastante êxito ao propor novas questões do gênero. Seguindo outros grandes nomes de sua época, ele marcou o cinema com *Orfeu*(1950) e *A Bela e a Fera*(1946). Principalmente, o último, citado anteriormente, foi extremamente fundamental para o que chamamos hoje em dia de “fantasia”. A partir dele, foi possível mesclar o mítico com certa razão, fazendo com que as ilusões cinematográficas pudessem minimamente ter algum sentido narrativo, além do visual. Com isso, fez os telespectadores embarcarem em jornadas fantasiosas, em realidades bem diferentes e com apreço.

É inegável que Buñuel foi expoente, já que *Um Chien Andalou* foi pioneira, mas não podemos deixar de negar a importância de Cocteau um tempo depois. Luís foi importante para quebrar paradigmas e até mesmo cabeças, no amplo sentido, e fez com que uma geração de cineastas fosse influenciada por esse estilo, além de abrirem mão da racionalidade para seguirem seus sentidos. Mas de certa forma, Jean atraiu o povo ao dar coerência básica, claro, sem clichês.

Hoje, o cinema cada vez mais se renova. Um grande exemplo é “pós-terror” que é um subgênero que foge do padrão e em alguns casos contendo reflexão. Porém, tudo no fundo, tem sua raiz e hoje diversos filmes bebem da fonte surrealista, nem que seja em uma cena apenas, seja por descrença, estética ou conveniência, mas, é possível vermos que alguns renomados diretores se aproveitam do estilo e fazem sucesso, seja de bilheteria ou crítica. Sempre adaptando e remontando para os dias atuais.

No Brasil, por incrível que pareça, o Surrealismo nasceu acompanhado de sua raiz. Provavelmente anos após a Semana da Arte Moderna influenciou a literatura brasileira e costumes do tempo, tornando-o sempre aberto ou receptivo a qualquer intervenção literária. Em 1931, foi lançado o filme *Limite*, pouco falado em seus remotos tempos, mas bastante valorizado no cinema contemporâneo.

Podemos afirmar que o próprio cinema nacional viveu do Surrealismo, pois há pintadas de um surrealismo tropical nos movimentos “Cinema Marginal” e “Cinema Novo”. Não que seja algo predominantemente evidente, entretanto é possível perceber singular características, inclusive influenciadas pela Europa, a partir de visões inspiradas em Federico Fellini, por exemplo, que adaptou a linguagem surrealista à sua época e cultura. Por isso, o estilo é tão amplo e diverso, hoje vemos que pode flutuar do musical ao

terror. Dessa forma, vamos trazer alguns nomes bastante considerados em que vemos notórias influências da temática trazida. Analisar suas obras com maior profundidade, geraria maior grau de complexidade e nosso maior interesse é apenas construir esta observação de maneira introdutória.

NOMES DO SURREALISMO EM 2024

Tim Burton

Considerado visionário, foi um dos grandes diretores da década de 80 a utilizar experimentalismos fantasiosos com música, horror e comédia. A partir disso, foi chamado para dirigir filmes de fantasia e adaptar diversas obras. De *Alice no País das Maravilhas* (2010) a *Batman* (1989), em que apresenta o herói de um jeito peculiar. Os *Fantasma se Divertem* (1988), *A Lenda do Cavaleiro sem Cabeça* (2005), *Edward Mãos de Tesoura* (1999) e *A Fantástica Fábrica de Chocolate* (2005) estão entre seus múltiplos sucessos, além da animação *A Noiva-Cadáver* (2005). O estadunidense de 65 anos, ainda está ativo e continua mesclando esses elementos de góticos com a natureza sombria agradando públicos de todas as idades.

David Lynch

Diretor de cinema, roteirista, produtor, artista visual, músico e autor norte-americano. Alguns de seus filmes mais famosos incluem *Eraserhead* (1977), *Veludo Azul* (1986), *Cidade dos Sonhos* (2001) e a série de TV *Twin Peaks* (1990-1991, com uma continuação em 2017). Destaca-se sua estética única, narrativas não lineares e atmosfera onírica, que lhe trouxeram reconhecimento e premiações. Com reviravoltas narrativas, em um mundo de ilusões, sonhos e realidades distorcidas, seu filme de 2001 é muito querido pela comunidade cinéfila.

Stanley Kubrick

Nomes como Ingmar Bergman e Alfred Hitchcock seriam nomes interessantes de serem colocados nestas reflexões, pois foram contribuintes essenciais para o nosso cinema, com detalhes surrealistas, entretanto há um nome que não há como não ser brevemente discutido.

Mesmo falecido, é importante citá-lo, já que frequentemente têm obras remasterizadas e assunto de diversas conversas e inspirações para a proposta apresentada aqui.

Considerado um dos maiores diretores de todos os tempos, esse nome é indispensável em qualquer conversa sobre cinema de qualidade. Mesmo não sendo considerado de maneira explícita, suas grandes obras abordam temas surrealistas:

2001: Uma Odisseia no Espaço (1968): O filme conta a história de astronautas que são enviados para uma missão misteriosa. A experiência cinematográfica surreal, principalmente nas tomadas finais, onde o enredo se transforma em algo visivelmente abstrato e simbólico, desafiando a compreensão lógica. As imagens e o uso da música clássica contribuem para uma sensação de transcendência e estranheza.

Laranja Mecânica (1971): Relatando o cotidiano de um jovem membro de uma gangue, o filme possui algumas características em comum como o estilo como atmosfera perturbadora e estilizada que reflete temas surrealistas, sendo eles: conflito entre o indivíduo e a sociedade, natureza distorcida da realidade e a violência como uma força irracional.

O Iluminado (1980): Considerado um filme dos filmes mais marcantes do cinema, o filme de terror e suspense mostra a história de uma família que se muda para um hotel isolado. Misturando elementos e situação da realidade com ilusão, frequentemente são notáveis teores surrealistas.

Assim como em outros de seus filmes, *Nascido para Matar* (1987) essas situações são mediante à guerra e exército, e no filme *De olhos Fechados* (1999) mais ligado ao misterioso, exótico e sensual.

Pedro Almodóvar

Diretor espanhol, incorporou elementos surreais e estilísticos em algumas de suas obras, principalmente ligadas às questões sociais, identitárias e de gênero. Devaneios, reflexões são aliados. *Dor e Glória* (2019), *Tudo Sobre Minha Mãe* (1999), *Fale com Ela* (2002), *Volver* (2006) e *A Pele que Habito* (2011) são exemplos do cineasta que é apresentado por muitos como o maior diretor espanhol.

Michael Gondry

O nome menos conhecido entre estes, tem a obra de muito destaque que pode ser um dos maiores exemplos surrealistas do século: *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças* (2004) que aborda amor, memória e poesia mediante uma viagem de lembranças inventivas e criativas.

M.Night Shyamalan

O penúltimo nome sempre surpreende com suas narrativas únicas e surpreendentes atraindo fãs por todo o mundo, se renova ano após anos e por isso vários filmes excelentes preenchem o seu currículo. Com certo filtro, podemos analisar a estética surrealista mais presentes nestes filmes de Shyamalan:

O Sexto Sentido (1999): Seu primeiro filme ainda não havia tanto terror psicológico que se tornou uma marca conhecida, mas fez enorme sucesso com seu plot-twist e é amado por muitas pessoas, concorrendo ao prêmio Oscar de melhor filme em 2000, além de outras categorias. *O Sexto Sentido* tem uma atmosfera misteriosa e um tom sombrio que pode ser associado a elementos do surrealismo. O filme explora a ideia de comunicação com os mortos, o que cria uma sensação de estranheza e mistério.

A Vila (2004): Passando-se em uma vila afastada que parece existir em um tempo e lugar diferentes. A atmosfera da vila e a revelação de seu verdadeiro contexto no final do filme têm elementos de surrealismo, já que desafiam as expectativas do público e criam uma sensação de realidade distorcida.

A Dama na Água (2006): Este filme segue uma história fantástica envolvendo uma mulher misteriosa que vive em uma piscina em um prédio de apartamentos. A premissa e a atmosfera do filme têm elementos de conto de fadas e fantasia, que podem ser considerados próximos do surrealismo.

Darren Aronofsky

O principal nome da atualidade é Darren Aronofsky, que chocou plateias com seu filme *Cisne Negro* (2010) que conta a história de uma bailarina em busca da perfeição que a leva a um estado de exaustão e paranoia. O filme de suspense explora temas de dualidade, identidade, desejo e obsessão que têm como essencial o Surrealismo, se tornando fundamental para a construção do sub gênero “Pós-Terror” que aborda questões psicológicas e sociais dos personagens, hoje em evidencia nas obras de Jordan Peele, Ari Aster e Robert Eggers que também possuem semelhanças a detalhes surrealistas como a própria confusão e ambiguidade que são temas pertinentes na busca por eternidade no filme *Fonte da Vida* (2006) de Darren.

O filme *Réquiem para um Sonho* (2000) usa técnicas visuais surreais para retratar os efeitos devastadores das drogas nas vidas dos personagens. Cenas de sonhos e alucinações são utilizadas na criação de uma atmosfera perturbadora. Já, *Mãe* (2017), também se obtém de imagens surreais para criar estranheza e simbolismo em uma realidade metafórica à Bíblia. Sendo assim, Aronofsky um dos principais nomes do cinema surrealista e podemos enxergar como o estilo inaugurado por Buñuel tomou proporções e camadas presentes adaptadas aos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **El surrealismo**. Casimiro, 2014.

VILLASEÑOR, Pedro Matute et al. **El surrealismo en el cine: Una visión a la obra de Luis Buñuel**. 2006.

BRAUNE, Fernando. **O surrealismo e a estética fotográfica**. 7Letras, 2000.

CARDOSO, Alexandre Souza et al. **A subversão do cinema clássico pelo surrealismo: a representação do inconsciente psicanalítico no cinema de inspiração surreal**. 2022.

ANGOLA E SUA LITERATURA: UMA INTRODUÇÃO À PROSA DE FICÇÃO ANGOLANA LUSÓFONA

Maurício Silva
Márcia Moreira Pereira

INTRODUÇÃO

Não há como negar o fato de que, de certa maneira, a literatura reflete a sociedade na qual ela se encontra invariavelmente inserida. Por mais que alguns críticos e teóricos defendam a separação radical entre literatura e sociedade, há um fator determinante nessa discussão: ambas estabelecem entre si uma relação necessária de interdependência, na medida em que se trata de conceitos marcados por um sentido de reciprocidade, que resulta na interação da natureza essencialmente estética da literatura com a conformação fundamentalmente política da sociedade.

Ligadas entre si de forma quase inexorável, portanto, é comum revelarem todas as contradições que lhe são inerentes, motivo pelo qual é relativamente comum percebermos na representação artística, em determinadas obras literárias, das várias incertezas, dos diversos equívocos e das múltiplas contradições do próprio tecido social. Por isso, de uma noção verdadeiramente mítica, a arte passou a ser entendida como uma manifestação autenticamente cultural, sujeito a todas as vicissitudes que esse conceito possa acarretar: a arte como realização da criatividade humana, proveniente da inspiração inacessível aos homens comuns – como era entendida, por exemplo, pelos românticos –, abandonou definitivamente essa condição supra-humana para se colocar como criação da mais pura vontade do homem e da sociedade.

No caso das chamadas sociedades emergentes, como é o caso dos países africanos de expressão portuguesa, a literatura está claramente – mas, não, exclusivamente, como nas sociedades de regime totalitário – a serviço de uma determinada ideologia e, via de regra, como manifestação prática de uma causa revolucionária ou da afirmação de uma identidade. De sociedades emergentes, surgem, em geral, estéticas igualmente emergentes, isto é, expressões artísticas comprometidas com a liberdade política da sociedade em que se inserem: são manifestações artísticas em que a função social é, para além de significativa, estrutural, o que, aliás, ocorre não apenas em boa parte do continente africano, mas também numa parcela considerável da produção latino-americana. (Retamar, 1979). Evidentemente, trata-se de um posicionamento relativamente tendencioso e, de certo modo, cronologicamente determinado, mas que, de modo bastante consciencioso, revela a necessidade de enfatizar um aspecto da literatura demasiadamente esquecido nestas épocas de globalização e neoliberalismo a todo custo.

Fechar os olhos, portanto, à função social da literatura – sobretudo nas sociedades que aqui denominamos emergentes –, seja em virtude de um radical *esteticismo*, seja por uma injustificada intolerância, é negar a própria essência da expressão estética, que na sua mais íntima natureza é, antes de tudo, plural. Estética desobrigada ou mensagem comprometida, a literatura passa a ser, a um só tempo, razão e emoção, contemplação ideal e prática social, não se podendo simplesmente desconsiderar sua propriedade funcional em razão de uma suposta prevalência de aspectos estritamente imanentes e vice-versa.

Pode-se assim dizer, sem risco de cometer alguma impropriedade, que nos países africanos

lusófonos, a consciência nacionalista nasce como resultado de um complexo processo de construção de uma identidade cultural, representada, entre outros, pela produção literária local. Nesse sentido, consciência nacionalista e identidade cultural são conceitos permeáveis, os quais não prescindem, como sugerimos há pouco, da concepção da arte como uma atividade socialmente engajada.

O próprio desenvolvimento da literatura africana lusófona sugere essa perspectiva crítica, na medida em que nacionalismo e identidade tornam-se conceitos fundamentais na constituição de uma literatura independente e madura, a partir do século XX. Assim, das primeiras manifestações ficcionais, ligadas ao imaginário popular e folclórico das populações nativas da região, de caráter essencialmente oral – como a ficção fantástica (*mi-sosa*), as estórias verídicas (*maka*), os feitos tribais (*mi-sendu*), os provérbios (*ji-sabu*), as poesias musicadas (*mi-embu*) ou as adivinhações (*ji-nongongo*) –, a literatura lusófona do continente africano passa por um longo processo de maturação, com uma produção, principalmente durante o século XIX, mas já avançando para o XX, ainda essencialmente colonizada – com obras como as de José Maria da Maia Ferreira (*Espondaneidades de minha alma*, 1849), José Evaristo de Almeida (*O escravo*, 1856), Pinheiro Chagas (*Os sertões d'África*, 1880), Alfredo Troni (*Ngá Muturi / Senhora Viúva*, 1882), Pedro Félix Machado (*O Filho Adulterino*, 1892), Hipólito Raposo (*Ana, a Kalunga*, 1926), Brito Camacho (*Contos Selvagens*, 1934) ou Henrique Galvão (*O Velo d'Oiro*, 1936) –, caracterizada, sobretudo, por uma perspectiva eurocêntrica, uma visão paternalista do negro, ao lado da mitificação do branco e da exploração do exótico. Chega, finalmente, ao longo do século XX, à sua completa maturidade, com manifestações literárias realmente nacionais e independentes – com obras como as de João Albasini (*O livro da dor*, 1925), Antonio de Assis Júnior (*O segredo da morta*, 1929/1935), Fausto Duarte (*Auá*, 1934), Baltasar Lopes (*Chiquinho*, 1947), José Luandino Vieira (*Luuanda*, 1964), Francisco José Tenreiro (*Coração em África*, 1982) e muitas outras –, cujas mais relevantes características são o anticolonialismo, a afirmação da identidade cultural, e a consciência nacionalista, ideário que se manifesta não apenas no tratamento de temas e motivos próprios da história e do cotidiano das nações representadas, mas também por uma nova ordem discursiva, que se traduz em ruptura estética e criatividade lingüística. (Santilli, 1985a)

Analisando o desenvolvimento da maior parte da produção literária lusófona no continente africano, não há como negar – sobretudo quando pensamos na produção mais recente – nem sua procedência anticolonialista, no plano social e histórico, nem sua vinculação quase natural com os conceitos de nacionalismo e identidade, aqui destacados. Com efeito, se essa literatura nasce vinculada a um projeto mais amplo de luta anticolonial, o que lhe confere um caráter de *literatura militante*, que se utiliza do texto literário em prol de uma causa político-social independentista, com o passar do tempo e agora num plano fundamentalmente cultural, ela passa a se ligar a um desígnio identitário e nacionalista, resultando, primeiro, na afirmação da identidade cultural local,

com a valorização das singularidades nativas e comunitárias da região; e, depois, na criação de uma consciência nacionalista, incentivando a defesa de valores sociais humanitários.

Desse modo, ainda que o colonialismo tenha servido, num primeiro momento, como elemento impulsionador da consciência e da prática libertária que está na base dessa produção ficcional, como afirma Pires Laranjeira ao dizer que:

o colonialismo serve-lhe [à literatura africana] de propulsor da consciência, a qual se rebela contra ele. No poder de confronto dessa rebelião literária (lingüística e ideológica), no alcance da sua ruptura, na novidade da sua inovação, é que reside o estatuto de liberdade, da sua libertação do jugo de outras literaturas” (Laranjeira, 1985, p. 10).

foi somente com a superação da condição colonial que os países africanos lusófonos puderam, definitivamente, atingir sua plena autonomia cultural:

a busca da autonomia passa, portanto, e em suma, pela identificação dos locutores entre si e com um projeto de independência literária face aos modelos coloniais da cultura. Reivindicação anti-colonial, afirmação nacional, assunção étnica e folclórica, uso do bilingüismo textual ou de línguas não europeias (crioulo, forro, línguas bantas), exposição africanística, exaltação rática, exultação independentista, todos os meios são aceitáveis pela comunidade de consciência não portuguesa, desde que possam inserir o texto no processo de instauração de uma comunidade africana (Laranjeira, 2000, p. 243).

Há, nesse sentido, um percurso não apenas historiográfico, a alicerçar essa produção literária, mas, sobretudo, um percurso ideológico, que vai justamente do nativismo colonialista ao nacionalismo independentista, como a marcar – *idiossincriticamente* – as etapas de uma produção.

Assim, num primeiro momento da formação literária africana lusófona, a que podemos chamar de Literatura Colonial (1850-1900), o marca ideológica mais relevante é justamente o conceito de *nativismo*, em que o elemento exótico e a perspectiva eurocêntrica – já assinaladas anteriormente – talvez sejam os principais componentes. Nas palavras de Manuel Ferreira, nesse estágio da produção literária, “o escritor africano encontra-se em estado quase absoluto de alienação, incapaz de se libertar dos modelos europeus”. (Ferreira, s.d., p. 33) Já num segundo momento, emerge a chamada Literatura Anti-Colonial (1900-1930), tendo como marca ideológica mais relevante a idéia de *negritude*, em que a condição de escritores alienados é relativamente ultrapassada, sendo substituída pela “percepção de certo regionalismo e o discurso acusa já alguma influência do meio social, geográfico e cultural em que estão inseridos e a enunciação vive já dos primeiros sinais de sentimento nacional”. (Ferreira, s.d., p. 33) Já na etapa da Literatura Pré-Independente (1930-1950), marcada ideologicamente pelo apego ao *neo-realismo* de inspiração brasileira e portuguesa, o escritor liberta-se, finalmente, de sua condição de alienado e a sua literatura “cria a sua razão de ser na expressão das raízes profundas da realidade social nacional

entendida dialecticamente". (Ferreira, s.d., p. 33) Finalmente, é na Literatura Independente (1950-2000) que o conceito de *nacionalismo* aflora em todo o seu vigor, consolidando uma situação em que "é de todo eliminada a dependência dos escritores africanos e restituída a sua plena individualidade". (Ferreira, s.d., p. 33)

ANGOLA E SUA LITERATURA

A mesma divisão feita, acima, para a expressão literária africana lusófona como um todo, serve, numa abordagem mais singularizada, para a literatura produzida em Angola: tendo conhecido uma primeira fase marcada pela expressão tipicamente colonial e nativista (com escritores como José da Silva Maia Ferreira, autor de *Espontaneidade da Minha Alma*, 1849; e Pedro Félix Machado, autor de *O Filho Adulterino*, 1892), a literatura angolana atinge um período marcado pela expressão anticolonialista (com Cordeiro da Mata, autor de *Delírios*, 1877; e Alfredo Troni, com a célebre novela *Senhora Viúva*, 1882/1973). A fase seguinte já traz a contribuição de uma literatura pré-independentista, com o neo-realismo de um Assis Júnior (com *O Segredo da Morta*, 1936) e um Castro Soromenho (com *Noite de Angústia*, 1939; *Homens sem Caminho*, 1942; *Calenga*, 1945; *Terra Morta*, 1949). A literatura angolana atinge o auge de sua produção literária com uma fase que, por mais de um motivo, pode ser chamada de independente, período que se inicia sob os auspícios de um nacionalismo localista, inspirador da famosa *Antologia dos Novos Poetas de Angola* (1950) e, uma década depois, de poesias como as de Agostinho Neto (*Poemas*, 1960; *Sagrada Esperança*, 1974), Viriato da Cruz (*Poemas*, 1961), Antonio Jacinto (*Poemas*, 1961), Costa Andrade (*Terra das Acácias Rubras*, 1961), Alexandre Dáskalos (*Poemas*, 1961) e outros.

Poesia da melhor qualidade que se criou em Angola, essa produção concilia sentimento nacionalista e expressão lírica, buscando assim equacionar as contradições historicamente criadas por séculos de exploração colonial. Nos dizeres de Maria Aparecida Santilli,

o trabalho de construção poética consiste, assim, em avançar no re-conhecimento da identidade, pelo tatear em busca de referir-se devidamente ao referente africano/angolano, tal como este deveria estar em realidade ligado com outros. O processo poético corrige, então, a convenção cristalizada de África estática - que o poema questiona -, a partir do plural africano proposto, em oposição, portanto, ao superado conceito de continente histórica ou culturalmente monolítico (Santilli, 1985b, p. 66).

No que diz respeito à prosa, além do já citado Castro Soromenho, a literatura angolana atinge sua maturidade com as obras de Arnaldo Santos (*Quinaxixe*, 1965), José Luandino Vieira (*Luuanda*, 1964; *A Vida Verdadeira de Domingos Xavier*, 1974; *Nós, os do Makulusu*, 1975; *João Vêncio: os seus Amores*, 1979), Mendes de Carvalho / Uanhenga Xitu (*Mestre Tamoda*, 1974; *Bola com Feitiço*, 1974; *Manana*, 1974; *Maka na Sanzala*, 1979), Arthur Maurício Pestana dos Santos / Pepetela (*As Aventuras de Ngunga*, 1976; *Mayombe*, 1980; *Yaka*, 1984; *A Geração da Utopia*, 1992), Boaventura

Cardoso (*Dizanga dia Muenhu / A Lagoa da Vida*, 1977), Jofre Rocha (*Estórias de Musseque*, 1976) e muitos outros.

Trata-se de uma produção, nos dizeres certos de Pires Laranjeira, em que a expressão literária:

combate o exotismo sob todas as formas, quer se apresente recuperando narrativas tradicionais, quer utilize ritmos e segmentos significantes emprestados das culturas populares, empenhando-se na desmitificação desses *pontilhados culturais*, libertando-os do seu significado de fetiche turístico e cartaz ilusoriamente localista, o regionalismo sobrevive não em estereótipos, frases feitas ou tipos de personagens, mas pelo labiríntico da escrita e da acção, pela mistura plurilingüística, pelo preenchimento mnemónico dos espaços imaginários e oníricos dos leitores desapropriados de *ser e pátria*" (Laranjeira, 1985, p. 13).

Essa é, certamente, uma opinião que define praticamente toda a literatura angolana de, pelo menos, meados do século XX até os dias atuais. Se quisermos, contudo, compreender melhor essa produção, convém aproximarmos mais o foco de nossa análise e observarmos mais de perto a ficção de alguns de seus maiores autores. Três grandes nomes da literatura angolana contemporânea, representando três fases distintas, podem nos oferecer uma visão mais completa e, ao mesmo tempo, mais profunda dessa produção: José Luandino Vieira (décadas de 1960/1970), Pepetela (décadas de 1970/1980) e José Eduardo Agualusa (décadas de 1980/1990).

Luandino Vieira, autor premiado e consagrado internacionalmente, torna-se, pelo menos desde *Luuanda* (1964), expressão máxima da literatura angolana, tendo ainda participado ativamente da vida política de seu país, tanto como militante clandestino nas lutas anticolonialistas quanto como membro do MPLA. Sua celebrada produção – que inclui obras como *A Cidade e a Infância* (1960), *A Vida Verdadeira de Domingos Xavier* (1961), *Luuanda* (1964), *Velhas Estórias* (1974), *No Antigamente, na Vida* (1974), *Nós, os do Makulusu* (1975), *Macandumba* (1978), *João Vêncio e os seus Amores* (1979) etc. – possui inegável valor estético-literário, além de desempenhar, sobretudo no contexto em que foi criada, relevante papel político-social, inserindo-se ainda – pelos achados criativos e pelas ousadias estilísticas – numa moderna tradição de transgressão lingüística.

É essa transgressão de natureza linguajeira, portanto, que dita o trabalho de *reescritura* da Língua Portuguesa levada a termo por Luandino Vieira (SILVA, 2007) e incidindo diretamente sobre a constituição de uma consciência nacionalista, já que a nova linguagem forjada no âmbito de sua produção literária acaba servindo de substrato ideológico e expressivo ao conceito de *angolanidade*. Com razão já se disse mais de uma vez que a linguagem empregada pelo autor de *Luuanda* confere à cultura nacional uma identidade própria, já que:

Luandino dá a imagem da sociedade angolana em processo de simbiose ou de influências, onde traços de diferentes culturas se atiram e disputam primazias. Um desses traços, a fala, isto é, o quimbundo ou o português dialetizado, por oposição à língua, o português de Portugal, funciona também como código de

identificação no conjunto de fatores que passam a caracterizar a angolanidade” (Santilli, 1985a, p. 18).

Do ponto de vista dos temas e motivos literários representados em sua obra, destaca-se, sem dúvida alguma, a temática social, sempre reconstruída a partir da ótica literária, com a exposição dos conflitos raciais e a exploração da dicotomia entre civilização (europeus) e barbárie (africanos), temas construídos a partir de uma visão deliberadamente pessimista da sociedade. Não se trata, evidentemente, de um pessimismo desalentador, que enrijece a vontade de luta e mudança, mas um pessimismo aliciante, que instiga à revolta contra as distorções sociais apontadas na trama de suas efabulações. Não obstante essa temática densa, de uma ideologia cerrada, suas principais conquistas estéticas concentram-se no campo da estilística, já que com a prosa ficcional de Luandino Vieira a literatura angolana atinge seu ponto máximo de expressão artística, sobretudo no que diz respeito ao tratamento lingüisticamente inovador do texto literário. Tal inovação pode ser verificada tanto no âmbito sintático, levando o autor a promover verdadeira ruptura no encadeamento oracional do português, quanto nos âmbitos morfológico – com sua indefectível criatividade lexical – e fonológico, em que o emprego deliberado de uma linguagem coloquial e o uso de artifícios próprios da oralidade, incorporados ao texto escrito, fazem de suas transgressões lingüísticas uma ocorrência esteticamente programática.

Autor de obras de repercussão internacional, Pepetela (pseudônimo de Arthur Maurício Pestana dos Santos), ao lado de Luandino Vieira, redime a literatura angolana da condição de literatura periférica e colonial para alçá-la à de expressão artística de valor universal. Com obras como *Yaka* (1984) ou *A Geração da Utopia* (1992), por exemplo, Pepetela consegue exprimir literariamente uma realidade onde conflitos raciais e outras formas de comprometimentos sociais são trazidos à tona, revelando a complexa e traumática herança da colonização do continente africano.

Com desprendimento e paixão, *Yaka* narra o conturbado relacionamento entre Angola e os colonizadores portugueses, revelando, além de tudo, uma intensa consciência histórica por parte do autor. A linguagem empregada para levar adiante essa sua *denúncia* procura, contudo, mesclar – como é comum à literatura de expressão africana pós-independência, a exemplo do que fez maximamente Luandino Vieira – a prosódia do colonizador (no caso, a língua portuguesa) e a do colonizado (no caso, o quimbundo), dando assim aos fatos narrados um maior realismo e, concomitantemente, elevando a obra à categoria dos grandes livros da cultura ocidental, da qual a língua portuguesa inegavelmente faz parte.

Se em *Yaka* a presença da exploração comercial - emprego de mão de obra escrava, comércio protecionista e monopolizado - e da supremacia etnocultural portuguesa aparece de forma algo restrita, o mesmo não se pode dizer do racismo enquanto ideologia que fundamenta as relações sociais presentes no romance. Esse tema, ao contrário, conforma a obra por inteiro,

fazendo surgir na sociedade angolana toda sorte de injustiças, como a explícita tentativa de embranquecimento da população, levada a cabo pelos colonizadores. Tal procedimento revela, no plano da narrativa, um maquiavélico projeto de erradicação da memória étnica das populações locais, submetidas, assim, a um incondicional processo civilizatório.

Discriminações mais explícitas e brutais surgem ao longo de todo o romance, exprimindo ora um sentimento de supremacia racial, que acaba por tomar conta dos colonos brancos, ora um desprezo propriamente dito pelos negros. E esses são apenas alguns exemplos do alcance da temática do racismo na obra de Pepetela, sobrepondo-se mesmo a outros temas que aparecem ao longo da narrativa: o desgosto dos colonos, quase que obrigados a viver sob o peso de um eterno desterro; as constantes ameaças que estes mesmos colonos sentem diante de uma realidade que, vez por outra, lhes parece completamente hostil etc. Somando isso tudo, *Yaka* resulta num dos mais contundentes relatos do sofrimentos do povo angolano e numa das mais expressivas obras de literatura em língua portuguesa que o final do século XX concebeu.

Já em *A Geração da Utopia*, o que se percebe é uma bem-acabada tentativa de resgatar a história de Angola por meio da prosa de ficção. Romance histórico, no sentido mais amplo do termo, trata-se, ideologicamente falando, da busca de um sentido para a nacionalidade angolana e de uma razão para a consolidação de uma identidade cultural. Tematizando a crise do sistema colonial, mas sem fazer concessões a ideologias de direita e de esquerda, a projetos colonialistas ou anticolonialistas, a vencedores e a vencidos, Pepetela nos oferece um amplo retrato da história angolana, da década de 1960 até a de 1990, dividindo sua história, cronologicamente, da gestação (década de 1960) à falência (década de 1990) de um ideal utópico de construção de uma nação, sem deixar de passar por sua implantação (década de 1970) e consolidação (década de 1980).

Buscando, do ponto de vista literário, a dinamização espacial – isto é, elegendo o espaço como personagem – e a dinamização temporal – ou seja, elevando o tempo à categoria de elemento estruturador da narrativa –, *A Geração da Utopia* é uma das grandes obras de Pepetela, cuja produção conta ainda com romances como *As Aventuras de Ngunga* (1973), *Mayombe* (1980), *Parábola do Cágado Velho* (1997) e outras. Com efeito, se o tempo condiciona a subdivisão desse romance em capítulos, construídos a partir da divisão do enredo em quatro décadas distintas, o espaço ganha foros de personagem central no livro, aparecendo sob a forma diferenciada de espaço urbano (primeiro capítulo), floresta (segundo capítulo), litoral (terceiro capítulo), e espaço urbano novamente (quarto capítulo). De inspiração neo-realista (apoiando-se, portanto, tanto no neo-realismo português quanto no realismo social brasileiro de 30), trata-se, como já se afirmou uma vez, do “despertar da consciência coletiva de um povo pela ênfase dada ao social”. (Santos, 2001, p. 15)

José Eduardo Agualusa é um dos autores contemporâneos mais admirados pela crítica especializada e pelo leitor comum. Desde suas primeiras obras, narra acontecimentos relacionados

não apenas á história recente de Angola, mas também ao vasto imaginário do continente africano, com sua diversidade cultural e suas ricas manifestações locais.

Em *A Conjura* (1989), por exemplo, história que tem como cenário a cidade de Luanda em 1880, discutem-se questões relacionadas à colonização portuguesa e à independência de Angola, num contexto em que se planeja uma revolta (*conjura*) independentista, frustrada pelo barbeiro Jerónimo Caninguili. Mesclando humor e crítica, o romance confere à linguagem um papel fundamental na composição da narrativa, trabalhando não apenas aspectos relacionados à oralidade, mas também redes intertextuais que fazem do texto um largo cenário cultural. Mas é em *A Feira dos Assombrados e Outras Estórias Inverossímeis* (1992) que Agualusa exercita com mais competência e ousadia faces da mística africana, misturando história e ficção, com uma narrativa de cunho memorialístico em que verdade e mentira se entrecruzam constantemente.

Livro que rapidamente ganhou repercussão dentro e fora do continentes africano, *Estação das Chuvas* (1996) é obra em que prevalece o cunho documental, inspirada na história de Angola, mas mais uma vez mesclando fatos reais e ficcionais, caráter híbrido que só se adensa com a utilização de expedientes aparentemente avessos à narrativa ficcional (como entrevista, notas de rodapé etc.) Revisitando ficcionalmente o movimento pela independência de Angola, Agualusa cria uma obra que – não fosse a ousadia estrutural e a ironia do tonos narrativo – enquadrar-se-ia na mais pura tradição da literatura militante, que vai, em Angola, da poesia de Agostinho Neto à prosa de Pepetela. Mas o livro mais famoso de Agualusa seria publicado no ano seguinte: com o romance epistolar *Nação Crioula* (1997), o romancista angolano levaria ao paroxismo os artifícios intertextuais, bem como seu já tradicional empenho em “confundir” realidade e ficção. Dialogando direta ou indiretamente com algumas célebres obras da literatura em língua portuguesa, *Nação Crioula* afirma-se como o desfecho de um longo percurso de construção de uma identidade marcada pela miscigenação e pela consciência crítica das relações entre os continentes americano, europeu e africano.

Depois da publicação de obras que tornaram Agualusa escritor de renome dentro da literatura angolana, outras obras “menores” vieram se somar ao seu legado literário já consolidado, como *Fronteiras Perdidas* (1999), pequenos contos espirituosos, de um humorismo ágil e irônico; e *A Substância do Amor e Outras Crônicas* (2000), narrativas rápidas, caracterizadas pelo inesperado, pelo insólito das situações e seus desdobramentos. Do mesmo ano que este último, *Um Estranho em Goa* (2000) já é romance de maior fôlego narrativo, levando o autor a transformar uma experiência concreta (sua estada em Goa, região da Índia) em experiências subjetivas, internalizadas, que nascem das impressões colhidas do contato com uma realidade totalmente nova e diferente. De uma maneira um pouco mais trágica e um pouco mais realista que em outros livros, nessa obra Agualusa aborda a questão da identidade sob o prisma dos descendentes portugueses que vivem em Goa, dando ao tema um caráter mais político, mas ao mesmo tempo

lírico e reflexivo, o que levaria o narrador, por exemplo, a concluir, entre outras máximas contidas no livro, que “viajar é perder pessoas” (Aqualusa, 2001, p. 151).

Dois grandes romances – considerando a pouca repercussão de obras posteriores, como o poético e sarcástico *Manual Prático de Levitação* (2005) e o instável *As Mulheres de meu Pai* (2007) – viriam coroar a trajetória de sucesso de José Eduardo Aqualusa. O Primeiro deles é o impactante *O Ano em que Zumbi tomou o Rio* (2002), narrativa que se passa no Rio de Janeiro, com personagens brasileiros e angolanos, construída em capítulos que funcionam como se fossem pequenas cenas cinematográficas simultâneas ou que se sucedem, criando uma perspectiva fragmentada, mas que consegue se articular numa unidade temática. A obra discute mais a fundo temas de natureza racial, fazendo dialogar – especialmente nesse quesito – as visões do angolano (Francisco Palmares) e do brasileiro (Jararaca). Sem dispensar o já tradicional artifício do intertexto – pelo contrário, adensando-o –, o autor cria situações de tensão extrema, em que o diferencial pode ser, por exemplo, saber em que lado da guerra se está, levando um dos personagens à conclusão peremptória de que “nunca se esquecem as lições aprendidas na dor”. (Aqualusa, 2002, p. 81)

O outro grande romance, obra máxima dentro da premiada produção de Aqualusa, é seu curioso e insólito *O Vendedor de Passados* (2004). Narrativa mágica – no que esta palavra pode conter de *fantástico* –, trata-se da história de Félix Ventura, nome sugestivo para a atividade da personagem, um *vendedor de passados*, isto é, um fabricante de árvores genealógicas, fotos de ancestrais, pergaminhos antigos, enfim, tudo o que possa conferir ao cliente um passado nobre. Entre idas e vindas inesperadas, discute-se não apenas aspectos da história recente de Angola, mas principalmente o impreciso conceito de *identidade*, já pressuposto na figura inusitada de um narrador-personagem que não é nada mais, nada menos do que uma... osga. Assim, ao escolher uma osga (espécie de lagartixa, que desempenha papel fundamental nessa discussão), o autor sugere um olhar isento de qualquer envolvimento do narrador com a essência *demasiadamente humana* da questão da identidade: enquanto ser irracional, *deplacé*, a osga está, supostamente, imune às questões “existencialistas” inscritas na trajetória dos demais personagens, a despeito de, inesperadamente, o enredo sugerir que ela teria sido, anteriormente (em outra vida?) um ser humano, carregando portanto consigo traços de uma angústia existencial, ora de alguém inutilmente à procura por um interlocutor, ora de alguém dotado de um *humano* remorso por não ter amado.

Assim, a cada passo da história, desdobra-se uma infinidade de possibilidades reflexivas, tornando *O Vendedor de Passados* quase um romance filosófico, quando não existencialista, em que a identidade afirma-se como jogo de imagens refletidas em infinitos espelhos, tornando-se, portanto, um simulacro da realidade e fazendo confundirem-se verdade e mentira, fato e ficção, essência e aparência, ser e não-ser...

Se, como diz uma personagem, “a verdade é improvável”, a fábula passa a ocupar o lugar

da realidade, fazendo com que tudo se relativize e com que os pólos, aparentemente díspares, se atraiam e se igualem: “eu dou-lhe uma verdade impossível, você dá-me uma mentira vulgar e convincente”. (Aqualusa, 2004, p. 185)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama literário aqui apresentado demonstra bem a importância da literatura africana de expressão portuguesa atualmente. É por meio de textos e autores com as mais variadas propostas estéticas que se constrói o legado literário das nações lusófonas. Evidentemente, essa produção é melhor compreendida no contexto em que se insere, mas, sem dúvida alguma, trata-se de uma literatura que tem um alcance universal, que ultrapassa os limites do continente africano e da própria língua portuguesa.

Não devemos nos esquecer, além disso, que essa literatura estabelece laços inquebrantáveis com a realidade sociocultural brasileira, sendo seu estudo particularmente propício à compreensão de nossa própria produção literária, caudatária, de certo modo, da cultura de matriz africana e de suas manifestações lingüísticas.

Essa valorização do legado cultural africano, aliás, já vem se realizando, aos poucos, por força da lei 10.639, de 2003, por meio da qual ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira não apenas torna mais eficaz o acesso dos estudantes a informações preciosas acerca de nossa formação cultural, mas também possibilita a compreensão – que leva à consciência – da formação social brasileira. A referida lei é, sem dúvida, uma prática institucional de inclusão e de ação afirmativa, ao mesmo tempo em que representa o resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, (Santos, 2005) destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servir de estímulo à reconstrução da identidade afro-descendente. Trata-se, em outros termos, de uma lei voltada ao resgate da auto-estima, dos valores culturais, dos direitos, da memória e da identidade do negro, desfazendo equívocos seculares e ressemantizando o conceito de *negro* dentro do complexo sócio-etnográfico nacional:

a palavra negro expressa a noção de identidade assumida e, ao mesmo tempo, procura subverter os significados negativos associados a ela desde o período escravista. Em consequência disso, *ser negro* consiste em preservar o orgulho de pertencer a um grupo étnico cujos membros sobreviveram à exploração escravista e trabalharam para participar da vida social do país. (Pereira e White, 2001, p. 259).

Portanto, passa a ser papel de todo educador a luta incondicional pela superação do racismo e da discriminação racial, e a lei 10.639 talvez seja um dos caminhos mais eficazes para que esse ideal possa ser alcançado.

Além dessa questão pedagógica, por assim dizer, estudar as manifestações literárias

africanas pressupõe ainda a elaboração de uma ampla reflexão sobre a questão do nacionalismo e da identidade na literatura, conceitos largamente presentes nos autores e obras aqui citados, bem como na maior parte da produção literária africana mais recente. Desse modo, nacionalismo e identidade acabam sendo noções que, embora em contínua transformação, aparecem problematizados na representação literária dos países estudados, via de regra associando-se a um claro pendor militante e engajado, apesar de presentes também numa expressão mais larga, de cunho existencialista e introspectivo. (Laranjeira, 1997) Isso, evidentemente, sem se esquecer dos experimentalismos formais e do trabalho minucioso que se tem feito com a linguagem, a qual passa a representar, na produção mais recente, uma etapa de superação de seu viés marcadamente ideológico. (Hamilton, 1981)

Esse é, portanto, um percurso ideológico de muitas faces, mas no qual se afirmam pelo menos duas idéias recorrentes: o imperativo moral e o imperativo estético.

O primeiro provém da tese, defendida por Sartre, de que a literatura volta-se, entre outras coisas, para a defesa de valores sociais da humanidade, associando-se, assim, à prática libertária, seja ela relacionada ao autor, ao leitor ou à sociedade como um todo. Nesse sentido, a literatura – e esta é uma correlação bastante apropriada à literatura africana lusófona – traduz-se numa tomada de posição daqueles que com ela estejam diretamente envolvidos. (Sartre, 1989) O segundo provém das idéias expostas por Marcuse, segundo as quais a arte se manifestaria em meio às relações sociais e possuiria um potencial político, mas, ao contrário da ortodoxia marxista, ele estaria contido nela mesma, na sua dimensão estética, concorrendo, dessa forma, para a defesa da liberdade. (Marcuse, 1981)

Em ambas as teorias, a arte – exatamente como tem ocorrido nos melhores exemplo da produção lusófona em África – estaria visceralmente relacionada à idéia de *liberdade*, mas enquanto para Sartre ela se revela como um imperativo moral, para Marcuse, ela se manifesta como um imperativo estético.

De qualquer maneira, podemos dizer sem exagero que a literatura africana lusófona – como as melhores manifestações literárias conhecidas – se opõe visceralmente ao imaginário negativo de que o continente africano foi sempre vítima, resgatando o que o povo africano tem de melhor a oferecer: sua cultura, suas crenças, sua personalidade, seu imaginário, tudo transformado na mais sublime matéria artística. Para que percebamos esse fato, basta que saibamos ver a realidade tal e qual ela se nos apresenta, destituídos de qualquer preconceito e estereótipo. Pois, como afirmou o angolano Pepetela, em seu magistral romance, *A Geração da Utopia*, “os raios de sol sempre descobrem as faces escondidas do diamante, mesmo se enterrado na areia. É só preciso saber ver”. (Pepetela, 2000, p. 101)

REFERÊNCIAS

- AGUALUSA, José Eduardo. **Um Estranho em Goa**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.
- AGUALUSA, José Eduardo. **O Ano em que Zumbi tomou o Rio**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2002.
- AGUALUSA, José Eduardo. **O Vendedor de Passados**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FERREIRA, Manuel. **O Discurso no Percurso Africano I (Contribuição para uma Estética Africana)**. Lisboa: Plátano, s.d.
- HAMILTON, Russel G. **Literatura Africana. Literatura Necessária: Angola**. Lisboa: Edições 70, 1981.
- LARANJEIRA, Pires. **Literatura Calibanesca**. Porto: Afrontamento, 1985.
- LARANJEIRA, Pires. Língua e Literatura nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. In GALANO, Ana Maria *et alii* (orgs.). **Língua Mar: Criações e Confrontos em Português**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- LARANJEIRA, Pires. As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa - Identidade e Autonomia. **Scripta**, Belo Horizonte, V. 03, N. 06, p. 237-244, 2000.
- MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- PEPETELA. **A Geração da Utopia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida e WHITE, Steven F. Brasil: Panorama de Interações e Conflitos numa Sociedade Multicultural. **Afro-Ásia**. Centro de Estudos Afro-Orientais/Universidade Federal da Bahia, Salvador, n. 25/26, p. 257-280, 2001.
- RETAMAR, Roberto Fernández. Intercomunicação e Nova Literatura. In MORENO, César Fernández (coord.). **A América Latina em sua Literatura**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- SANTILLI, Maria Aparecida. **Estórias Africanas**. História e Antologia. São Paulo: Ática, 1985a.
- SANTILLI, Maria Aparecida. **Africanidade**. Contornos Literários. São Paulo: Ática, 1985b.
- SANTOS, Francisca Maria dos. **Quarup e A Geração da Utopia: História – Ficção e Utopia**. São Paulo: FFLCH/USP, 2001 (Dissertação de Mestrado).
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In BRASIL. **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que é Literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Maurício. A Tradição da Transgressão: Língua Portuguesa e a Identidade Cultural em Luandino Vieira. **Scripta**, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 11, no. 20, p. 167-176, 2007.

**LITERATURA E PINTURA:
O HORIZONTE E A PAISAGEM EM DER
WANDERER ÜBER DEM NEBELMEER E BARBA
ENSOPAPADA DE SANGUE**

Patrícia Bersch Barbosa

A VISÃO SUBJETIVA NA CONSTITUIÇÃO DA PAISAGEM

A partir do Romantismo a paisagem transfigura-se em um eminente gênero pictural, influenciando tanto escritores quanto músicos, os quais por meio de uma imagem do mundo encontram uma forma de expressar “seus sentimentos mais íntimos e suas emoções diante do cosmos” (Collot, 2013, p.99). Porém, desde os anos de 1830, esse impulso subjetivo passa a ser evidenciado como uma ilusão lírica, uma exteriorização arbitrária do afeto humano frente à natureza. Tal movimento desencadeia a busca de uma exatidão na representação do real por parte de artistas que preconizam uma performance mais objetiva da realidade, restringindo o olhar do sujeito a neutralidade de uma perspectiva de observação trivial imune da atribuição de valor afetivo e partidário. Em contrapartida a essa estética realista, poetas como Baudelaire, na época, demonstraram divergências quanto a não aceitação em despir a paisagem de seus reflexos interiores e de suas expansões do imaginário:

contra os “sapos” e outros “caracóis” realistas, que preferem a frieza e a umidade noturnas aos esplendores do crepúsculo, Baudelaire nunca deixou de defender e ilustrar o apelo romântico do horizonte. Este é onipresente em sua obra, tanto em seus poemas quanto em seus ensaios críticos. Que Baudelaire escreva sobre a música ou sobre a pintura, escutando Wagner ou vendo os quadros de Delacroix, ele vê “pintar-se” “um imenso horizonte”. *As flores do mal* terminam como o apelo do desconhecido, que faz sair de seu “quadro” os “horizontes” da Viagem, e *Le spleen de Paris* se abre sobre a evocação “daquelas nuvens”, das “maravilhosas nuvens” (Collot, 2013, p.100).

O horizonte presente na obra de Baudelaire caracteriza-se como uma influência do Romantismo e herança assumida pelo poeta francês, o qual reivindica esse tema do desdobramento do visível a um invisível penetrável somente pelo olhar da imaginação na oposição ao formalismo de seus contemporâneos. Eliminam-se assim os idealismos típicos da arte romântica, aperfeiçoando seu repertório à perspectiva da modernidade, visão de arte que lhe embute a figura de precursor dos poetas do fim do século XIX e de mentor da poesia moderna.

Na obra de Baudelaire a imaginação compõe a paisagem que se delineia através do enlace entre o exterior e o interior, a partir do ponto de vista do sujeito frente ao mundo, já na pintura do artista realista, por exemplo, ao contrário, há a intenção de retratar o que o pintor vê e não o que sonha, recusando a visão subjetiva inevitável para a existência da paisagem na especulação de uma representação de universo sem o homem, em que o “eu” não exista.

A estrutura de horizonte presente na poesia moderna com interferências na percepção do espaço e do tempo e no exercício da significação se aproxima da estrutura simbólica de mundo baudelairiano. Conforme o professor francês Michel Collot, esse sistema, característico da obra do poeta e teórico da arte francesa, pode ser comparado ao efeito de amplitude do processo de significação da ação alucinógena do haxixe que tem a ver “com uma exaltação dos sentidos e,

principalmente, com um aprofundamento da sensação de espaço e de tempo” (Collot, 2013, p.107). Essa experiência misteriosa e desconhecida se relaciona com o uso poético da linguagem que revela nas palavras mais despretensiosas de sentidos múltiplos um novo horizonte de significação. Assim, Baudelaire resgata o valor de uma estética e de uma poética a partir da estrutura de horizonte, instaurando uma compreensão de tempo, espaço e funcionamento simbólico ou alegórico da significação.

DER WANDERER ÜBER DEM NEBELMEER

O valor genuíno da arte não se reduz a simples reprodução de uma realidade fixa e delimitada, o real se entrelaça com a imaginação reintroduzindo o virtual no factual, o infinito no finito:

essa abertura para o possível e para o infinito encontra no horizonte um de seus motivos ou uma de suas metáforas privilegiadas. No limite do visível e do invisível, o horizonte representa uma sorte de área transicional entre o objetivo e o subjetivo, o atual e o virtual, o real e o imaginário. A vista se prolonga no horizonte em devaneio (Collot, 2013, p.105).

Uma pintura encoberta de sonho está propensa a ser relacionada com um horizonte. A obra *Caminhante sobre o mar de névoa*, também conhecida como *Viajante sobre o mar de névoa*, – *Der Wanderer über dem Nebelmeer* – do artista alemão Caspar David Friedrich, de 1818, incorpora essa questão do infinito da paisagem. Considerada uma referência do mundo romântico por sintetizar os princípios do Romantismo, como a estética romântica da paisagem, nessa pintura a personagem da cena criada por Friedrich encontra-se de costas para quem vê a obra. A partir da figura de um homem em posição ereta, o pintor alemão retrata a imensidão da natureza em contraste com a imagem do Caminhante que contempla o infinito de cima de um pico rochoso. No primeiro plano está o sujeito que vê, no segundo um nevoeiro surge preenchendo o espaço e contornando uma série de picos rochosos dos demais planos. As montanhas de rocha afundam no mar de névoa, o qual vai tomando conta do cenário até o plano de fundo da pintura aparentemente infinito que constitui o horizonte. As nuvens se espalham pelo céu levemente azul – um abrupto vazio entre as nuvens que insinuam a instabilidade do tempo – apresentando-se como raros espaços que diferem as nuvens da nebulosidade próxima da superfície terrestre. Essas lacunas de céu entre as nuvens também conferem movimento ao cenário. Entre o céu e o mar de névoa está o horizonte, localizado na altura da cabeça da figura humana – que contribui para a imersão do observador na cena – alcançando amplitude conforme se expande para o fundo sem fim da obra. O “mar” de névoa se coloca de certa forma como uma espécie de espelho d’água perante o céu refletindo a paisagem imaginária. A cabeça do caminhante está levemente inclinada para baixo, é o sujeito visualizando a imensidão, nuance que revela o papel do ponto de vista na constituição da paisagem. A personagem da obra de Friedrich enfatiza essa questão da descoberta da paisagem, possível somente à subjetividade do

olhar e por essa pintura apresentar-se carregada de sonho permite ao observador compará-la ao horizonte a partir do qual “a perspectiva não dá somente a ver, mas deixa adivinhar aquilo que se oculta à vista” (Collot, 2013, p. 105). A ausência de perceptibilidade do efeito obscuro da névoa atrai o olhar para a questão do inconsciente da obra que determina a vida consciente, a paisagem que se desdobra para o infinito da pintura alude à imensidão da natureza representada que contrasta com a imagem da figura humana ao mesmo tempo em que invade o universo interior da mesma. A paisagem exterior é tão vasta quanto a paisagem interior da personagem e daquele que aprecia a obra. Numa pintura realista, na qual a natureza é retratada com exatidão, a descrição da paisagem aparece explícita aos olhos do observador oferecendo pouco a ver em relação à paisagem que se oculta à vista, exigindo a percepção do sujeito e sugerindo imagens que vão além do representado à impressão do primeiro olhar.

Toda a obra é passível de interpretação e exige tal empenho do observador, Edward Hopper em suas pinturas indiferentes e realistas a partir de recursos cinematográficos e de um tom teatral também instiga a interpretação da narrativa insinuada pelas cenas pintadas como em sua obra *Nighthawks* (ou *Falcões da Noite*), 1942, em que a “solidão do homem de terno cinza é reforçada por sua distância em relação aos demais personagens e pelo fato de ele estar de costas para o espectador” (Farthing, 2011, p. 368). A questão não é invalidar o cunho interpretativo inerente a toda obra de arte, mas ressaltar a perspectiva do horizonte tão cara ao Romantismo. E no que diz respeito ao horizonte, a paisagem de *Caminhante sobre o mar de névoa* ilumina parte das teorias abordadas na presente pesquisa, notadamente na relação da subjetividade com aquilo que a vista alcança:

se encontra simbolicamente no precipício da própria existência. Ele está no cume da montanha, confrontado com uma decisão física e emocional: pode acabar com a própria vida atirando-se no desconhecido ou retornar ao mundo lá embaixo como um novo homem (Farthing, 2011, p. 267).

Talvez um pouco distante dessa interpretação romântica – ao mesmo tempo em que o processo de caminhar sozinho para vivenciar o mundo de uma forma diferente no encontro com a natureza sublime é tema recorrente nesse texto – o instigante na obra do pintor alemão, além da configuração do horizonte, é analisar como essa narrativa pictórica poetiza a natureza representada, despertando sentimentos no observador, o qual é convidado a visualizar a paisagem que se estende a partir da posição e do olhar da personagem que encontra-se no centro da composição como uma figura que ocupa parte significativa do espaço e não de dimensão menor em relação à paisagem como as figuras humanas são retratadas em algumas obras realistas, nuance que ressalta a presença dos pensamentos, dos devaneios do sujeito no processo de concepção da paisagem, é a imensidão exterior simbolizando a realidade interior do universo humano, reflexão sobre a visão que volta-se para o tema do horizonte que “é esta dimensão do visual que escapa ao único poder dos sentidos, e

que abre, à fronteira do visível, o campo de uma segunda vista ofertada ao olho do espírito” (Collot, 2013, p. 102).

A interpretação do romance *Barba Ensopada de Sangue* traz esse olhar artístico da paisagem que mostra o manifesto que salta à vista, mas também decifra o que se oculta. No âmbito exclusivo do estudo da paisagem a pesquisa toma como aporte os estudos desenvolvidos por Michel Collot (2013) com finalidade de validar a leitura na qual tanto o caminhante de Friedrich quanto o protagonista do romance de Daniel Galera incitam o leitor/observador a apreciar o horizonte e a inundar o olhar na vastidão do céu e do mar.

Segundo Collot (2012), a questão da paisagem literária de uns vinte anos até o momento fomentou novas pesquisas, as quais apontam a relevância dessa temática e de sua descrição no romance contemporâneo. Em alguns autores a técnica descritiva eleva à paisagem o papel de personagem, estremecendo as fronteiras entre prosa e poesia, já que o tema tem ocupado lugar na poética, relegando a um segundo plano a abordagem de sua presença no romance. A palavra paisagem surge nas línguas românicas no século XVI entre os pintores para designar a pintura de um território que se alcança com o olhar como configuração de determinada região. O termo, utilizado primeiramente no campo das artes visuais, encontra significativa expressão na literatura.

A paisagem artística ou literária não é a região e sim a visão ou a figuração a partir da percepção do artista ou escritor, compará-la ao seu referente é menos pertinente que compreender a forma como é expressa. Ao implicar o ponto de vista do sujeito, a paisagem difere-se da extensão geográfica ou geométrica representada. A figuração paisagística é revestida de componentes subjetivos como a sensação, a emoção e a imaginação, relacionando-se com outros sentidos, ultrapassando a pura representação do espetáculo, como discute o professor de literatura francesa em *Poética e Filosofia da Paisagem*:

apesar da primazia que a tradição ocidental confere à visão, a paisagem não poderia se reduzir a um puro espetáculo. Ela se oferece igualmente aos outros sentidos, e tem relação com o sujeito inteiro, corpo e alma. Não apenas se dá a ver, mas também a sentir e a ressentir. Na paisagem, distância se mede pelo ouvido e pelo olfato, conforme a intensidade dos ruídos, segundo a circulação dos fluidos aéreos e dos eflúvios, e a proximidade se experimenta na qualidade tátil de um contorno, no aveludado de uma luz, no sabor de um colorido. Todas essas sensações comunicam-se entre si por sinestesia e suscitam emoções, despertam sentimentos e acordam lembranças (Collot, 2012, p.51).

BARBA ENSOPADA DE SANGUE

A paisagem literária em *Barba Ensopada de Sangue* é expressa a partir do sentimento do autor e abarcada pelo leitor que é convidado “a preencher as lacunas do olhar pelo trabalho da imaginação ou pelo impulso do movimento” (Collot, 2012, p. 51 e 52) e a percorrer o espaço representado, avistando a praia, o mar, os seres fictícios e todas as dimensões paisagísticas presentes no discurso

poético¹ do romance de Galera. Espaços marcados por uma obsessão ao vazio, nos quais o autor se coloca concomitantemente como sujeito e objeto de sua escrita.

Narrado em terceira pessoa por um narrador que parece “colado” ao protagonista, logo no primeiro capítulo² o leitor se depara com o lirismo empregado pelo autor no discurso narrativo de ficção da obra. Em entrevista³ publicada no *blog* do Instituto Moreira Salles, o escritor revela, quando indagado sobre a escolha do narrador, que a voz do protagonista se apresentou desde o começo em sua imaginação como uma voz em terceira pessoa narrando no tempo presente. Daniel ressalta que tentou manter uma estratégia em que quase toda a ação fosse filtrada pela percepção do personagem principal, que o romance se limitasse às experiências do protagonista, ao mesmo tempo em que era preciso uma linguagem mais sofisticada para representar seus sentimentos, já que o personagem apresenta uma bagagem intelectual um tanto restrita. Dessa forma, com exceção das digressões, das notas de rodapé, e das eventuais intervenções dos narradores-câmera, a narrativa representa o que o protagonista sente, vê e pensa desde as primeiras páginas do texto. A conjugação do verbo “ver” no tempo presente, primeira palavra que dá início ao enredo, anuncia a experiência sensorial do romance:

vê um nariz batatudo, reluzente e esburacado como uma casca de bergamota. Boca estranhamente juvenil entre queixo e bochechas tomados por rugas finas, pele um pouco flácida. Barba feita. Orelhas grandes com lóbulos maiores ainda, parecendo esticados pelo próprio peso. Íris da cor de café aguado no meio de olhos lascivos e relaxados. Três sulcos profundos na testa, horizontais, perfeitamente paralelos e equidistantes. Dentes amarelos. Cabelos loiros abundantes quebrando numa única onda por cima da cabeça e escorrendo até a base da nuca. Seus olhos percorrem todos os quadrantes desse rosto no intervalo de uma respiração e ele pode jurar que nunca viu essa pessoa na vida, mas sabe que é seu pai porque ninguém mais mora nessa casa desse sítio em Viamão e porque ao lado direito do homem sentado na poltrona está deitada de cabeça erguida a cadela azulada que o acompanha faz muitos anos (Galera, 2012, p.13).

Ao declarar que “nunca viu essa pessoa na vida” (Galera, 2012, p.13) ao avistar o pai, o narrador revela ao leitor que o protagonista, sem nome revelado na narrativa, sofre de uma condição neurológica que não lhe permite memorizar qualquer rosto humano por mais de alguns minutos. Devido a esse esquecimento patológico quando chega a Garopaba passa a carregar um mapa da cidade para registrar a posição de lugares e tentar identificar pessoas relevantes, o que permite ao narrador o uso excessivo e competente das descrições. Assim, a paisagem no romance analisado não está relacionada somente à natureza, mas também às personagens e tudo é descrito de maneira cuidadosa e completa, como aponta Lukács (1968).

¹ Expressão utilizada por Collot em *Poética e Filosofia da Paisagem* (2012) ao salientar a urgência de uma categoria como “discurso poético”.

² Os treze capítulos que compõem a narrativa não são titulados, apenas numerados.

³ Texto disponível em <<http://www.blogdoims.com.br/ims/zonas-escuras-atos-inexplicaveis-quatro-perguntas-a-daniel-galera>>

A proximidade entre a descrição e o espaço real em que está localizado o município de Garopaba rendeu ao romance diversos elogios, porém a paisagem literária é irredutivelmente subjetiva, implicando o ponto de vista do sujeito. Nesse sentido, *Barba Ensopada de Sangue* permite um diálogo com discussões sobre o estudo da paisagem no campo da geografia, as quais discorrem sobre a relação entre a dimensão do real e a representação do sujeito na construção paisagística. Assim, quando o autor inicia a narrativa com o verbo “vê” revela – e de certa forma joga com a noção de paisagem – o que está por vir nas páginas seguintes, ou seja, o que se “vê”. A partir daí o livro atrai o olhar do leitor que passa a ser alvo não somente do que observa, mas também do que escuta e sente como aponta Celso Nunes em seu artigo “A paisagem como teatro”:

em momentos assim, num barco ou numa praia, pela janela de um trem ou em uma casa em um bairro qualquer, a paisagem está sempre atraindo nossa atenção. É como se estivéssemos em um teatro, diante de uma cenografia recém revelada por um abrir de cortinas. Bela ou feia, clara ou mal iluminada, próxima ou distante – não importa – somos atraídos pela paisagem como são os olhares dos espectadores atraídos pelo palco. E o que vemos ou percebemos estimula nossa imaginação e desenvolve nossa capacidade de observação. Aquilo que os olhos veem junte-se os estímulos sonoros provenientes de uma circunstância qualquer e já não somos alvo apenas do que vemos, mas também do que ouvimos (Nunes, 2002, p.216).

O artigo de Nunes é um dos textos que compõe o livro organizado por Eduardo Yázigi, professor de Planejamento do Turismo do Departamento de Geografia da USP. Os artigos foram escritos por profissionais de diversas áreas, os quais discorrem sobre a inter-relação entre a atividade turística e a paisagem. Apesar de a presente pesquisa abordar a paisagem literária, os textos de *Turismo e Paisagem* contemplam teoricamente alguns pontos da noção de paisagem apresentada em *Barba Ensopada de Sangue* pelo fato do espaço representado se tratar de uma região turística e consequentemente sofrer alterações em sua estrutura para sustentar o turismo local.

Ao discorrer sobre a noção de paisagem literária Michel Collot salienta sua diferença em relação à determinada região evocada num texto somente visando uma pretensão regionalista ou mesmo num quadro de recuperação turística, já que “não se trata mais de reconduzir problemáticas obsoletas, como a do “sentimento da natureza” ou investigações visando a identificar e a situar geograficamente” (Collot, 2012, p.49) a paisagem representada. Para o pesquisador sentido próprio e sentido figurado estão intimamente relacionados, pois “não há paisagem “real” de um lado e sua “figuração” de outro: é próprio da paisagem já apresentar-se sempre como uma configuração da “região”” (Collot, 2012, p.50). A paisagem é um conjunto acessível a partir de uma percepção que não se dá somente *in situ*, mas também *in visu* e/ou *in arte*. Por isso, a presente análise dialoga com a noção de paisagem abordada em outras áreas do conhecimento como a geografia e o turismo, distinguindo esses espaços figurados a partir do ponto de vista de um sujeito:

a paisagem se distingue, assim, da extensão objetiva, geométrica ou geográfica. É um espaço percebido e/ou concebido, logo, irredutivelmente subjetivo. O horizonte, que é constitutivo da paisagem, revela bem sua dupla dimensão: é uma linha imaginária (não a encontramos representada em mapa algum), cujo traçado depende, ao mesmo tempo, de fatores objetivos (o relevo, as construções eventuais) e do ponto de vista de um sujeito (Collot, 2012, p.51).

Em *Barba Ensopada de Sangue* ainda que o escritor Daniel Galera tenha residido por um tempo no município de Garopaba e a crítica tenha atribuído elogios sobre a descrição da região na obra, a geografia do lugar ou o turismo literário representado no romance não se confundem com a abordagem da paisagem literária interpretada nessa pesquisa. Não se trata de sacrificar o texto ao estudo do seu referente, mas sim analisar suas páginas como paisagens singulares e ver como o autor constrói as imagens do território configurado na narrativa a partir de uma visão de conjunto. Apesar de muitos leitores buscarem dados biográficos na narrativa, a partir de experiências da vida privada do escritor, o referente desaparece no romance, característica que o aproxima da poesia, já que no poema as sensações do leitor resultam do texto e não de referentes externos a ele, pois o poeta escreve com a intenção de despertar no leitor a emoção, este é o conteúdo do poema e não o que comunica. A consciência de paisagem se desenvolve também através dessa linguagem poética no romance de Galera, conforme discorre Collot:

como a pintura é a poesia, a voz lírica dá a ver o invisível da paisagem, graças à musicalidade do poema que dela exprime a ressonância afetiva, e à metáfora, que abre para além do visível o campo desta segunda visão que é a imaginação. Muitas vezes, o estudo da paisagem literária ficou subordinado a um modelo pictural que, por um longo tempo, orientou a retórica descritiva, mas da qual se afasta uma poética da evocação (Collot, 2012, p.53).

A sensação de esvaziamento dos turistas é descrita de forma lírica pelo narrador que expressa os sentimentos do protagonista despertando emoções análogas no leitor como dos ruídos da tarde calma que “reverberam nos cômodos e permitem imaginar a sinfonia infernal dos dias mais agitados” (Galera, 2012, p.42). A partir dessa voz poética, o romancista permite a visualização do invisível da paisagem, essa imagem da região que depende ao mesmo tempo do real e do imaginário. Assim, até mesmo as interferências provocadas pelo turismo na região representada no romance são permeadas pelo olhar do sujeito. Nesse sentido, ironicamente, em uma narrativa em que a paisagem literária é uma personagem, a qual está intimamente ligada à transformação do protagonista, a atividade turística preenche as páginas da obra de Galera como a cena em que o nadador entra na agência de turismo “Caminho do Sol”. Este episódio revela todos os detalhes que envolvem um passeio turístico. Neste caso o objetivo do programa é percorrer de barco a região onde acontecia antigamente a matança de baleias, principal atividade local até metade do século dezenove. O “centro histórico foi erguido em função da pesca da baleia” (Galera, 2012, p.246). O óleo obtido

através da gordura do animal servia para “acender os lampiões e dar consistência à argamassa usada na construção” (Galera, 2012, p. 244) das primeiras casas da comunidade.

Durante este passeio o olhar do protagonista registra todos os preparativos do projeto turístico desde o pagamento do pacote, as instruções de segurança, a sequência do trajeto até a explanação do biólogo que atua como guia no percurso realizado em um barco. Esta cena restringe-se também à perspectiva do romance:

o bote vai costeando a ponta da Vigia e a ondulação começa a aumentar. Agitados com a paisagem e com a menção a arpões explosivos e baleias gigantes, os turistas começam a conversar alto, filmar e fotografar. Todos os turistas homens, com exceção dele, empunham câmeras de vídeo ou de fotografia. A maior parte das mulheres e crianças também aponta câmeras e celulares para todos os lados. O vento é gelado, o céu está completamente azul e o sol das nove da manhã já faz arder a nuca. Ele sente o suor escorrendo pela barriga e tira a jaqueta de náilon impermeável fornecida pela agência para proteger os clientes da água salgada que espirra para dentro do bote (Galera, 2012, p.246).

Este passeio é um dos poucos eventos que impulsionam o comércio turístico na narrativa garopabense, pois o tempo no qual o protagonista permanece no município catarinense durante o enredo corresponde ao período de inverno em que o movimento de turistas quase desaparece. A cena em que o neto de Gaudério encontra dois homens destruindo um quiosque atribui sentido a este cenário do romance, no qual o espaço sofre alterações para suportar o turismo local interferindo e acentuando a noção de paisagem abordada na obra, já que a partir das descrições o leitor tem que construir um imaginário sobre o lugar na temporada de verão. Ao ver Bonobo, com quem inicia uma amizade, e Altair quebrando as paredes do quiosque com marretadas, o protagonista observa todo um cenário que foi palco para turistas no verão, como os vestígios de latas de cerveja amassadas espalhadas “pela grama machucada que parece ter sido pisoteada por manadas de veranistas durante a temporada” (Galera, 2012, p.102).

Desde as primeiras páginas da narrativa garopabense, que tem início no segundo capítulo, o narrador já expressa o quanto o lugar é afetado pelo movimento dos turistas “Faz mais de uma semana que a Quarta-Feira de Cinzas levou embora a grande massa de turistas, e os poucos que permaneceram ou chegaram agora se comportam com a serenidade dos retardatários” (Galera, 2012, p.37). Em seguida a descrição de um comércio fechando logo após o fim da temporada de verão vai localizando o leitor e anunciando a mudança na rotina da sociedade de Garopaba, uma comunidade em conflito entre a lógica do mercado e a lógica cultural, a qual convive em uma região que se transformou em mercadoria, ou seja, a praia como objeto de consumo, afinal, em *Barba Ensopada de Sangue*, “Tudo que não é verão é inverno” (Galera, 2012, p.45).

Essa sazonalidade turística atua no comportamento social da população e transparece na narrativa através da personagem Jasmim, uma das figuras femininas que o protagonista se envolve.

A jovem gaúcha reside provisoriamente na praia da Ferrugem e trabalha em Garopaba – é atendente na agência de turismo “Caminho do Sol” –, com a finalidade de buscar dados para sua pesquisa de mestrado sobre distúrbios psíquicos, na qual desenvolve uma teoria sobre o contraste entre a ideologia de viver no paraíso do litoral catarinense e a realidade opressiva da vida cotidiana do lugar.

o tipo de problema dos pacientes é a mesma coisa que rola em Porto Alegre, em São Paulo, em Manaus, em qualquer lugar. O que existe de especial aqui é a sazonalidade dos distúrbios. Os pacientes desaparecem na temporada de verão e voltam transtornados em massa no inverno. O verão é euforia, dinheiro. O povo fica ocupado demais para sofrer. O inverno é tédio, falta de perspectiva. Frio. Aí o bicho pega. Esse ciclo é o agravante. De resto Garopaba é o mundo (Galera, 2012, p.263).

E é no fim da temporada de veraneio que o protagonista se instala em Garopaba para investigar o desaparecimento do avô e vivenciar como professor de natação de uma pequena academia as adversidades e as dificuldades da comunidade local durante o inverno, experimentando um cotidiano desconhecido. Assim, após o primeiro capítulo, no qual o leitor entra em contato com o universo gaúcho, no segundo capítulo do romance o “mar finalmente desponta no término da avenida principal da cidade, uma lasca azulada e fria no fim da reta de asfalto” (p.36). O elemento marinho cintilando sob o sol latejante do começo da tarde é a primeira imagem vista pelo leitor no começo da narrativa garopabense. Após o protagonista prosseguir em direção ao azul do mar, em seu pequeno Ford Fiesta, ao som de um CD do Ben Harper pela avenida principal que termina numa curva para a direita transformando-se na beira-mar.

Em *O romancista ingênuo e o sentimental*, o escritor turco Orhan Pamuk – a partir da dicotomia estabelecida por Schiller sobre o poeta ingênuo e o sentimental – aborda que a “maioria dos romancistas intui que ler as páginas iniciais de um romance é semelhante a entrar numa paisagem pintada” (Pamuk, 2011, p. 14). E é dessa forma que o leitor adentra a narrativa de Galera, vendo o mundo através do olhar do protagonista e não de fora do universo de ficção, ou seja, é como enxergar a paisagem a partir de certa distância e de repente se situar entre os pensamentos do personagem, o qual está inserido na paisagem, e entre os matizes de seu estado de espírito. Assim, a paisagem é composta para expressar as emoções, percepções e pensamentos da figura ficcional nela presente.

Ao teorizar sobre o processo de leitura em que o leitor às vezes nem sequer percebe as operações realizadas ao oscilar entre a paisagem, as árvores, os protagonistas e os pensamentos desses personagens, bem como os objetos que circundam essas figuras e as recordações reproduzidas por esses instrumentos em nossa mente, Pamuk compara essas execuções à ação de dirigir um carro, na qual o motorista faz uma série de operações ao trafegar pelas ruas sem se dar conta. Para o escritor turco, a analogia é válida tanto para o leitor quanto para o romancista:

alguns romancistas não se dão conta das técnicas que utilizam; escrevem espontaneamente, como se executassem um ato perfeitamente natural, alheios às operações e aos cálculos que seus cérebros efetuam e ao fato de que estão usando as marchas, os freios e os botões que a arte do romance lhes fornece (Pamuk, 2011, p.16).

Essa sensibilidade em que romancistas e leitores se encontram desatentos perante os aspectos artificiais da escrita e da leitura de um romance é denominada por Pamuk de “ingênuo” e para a situação oposta, em que a artificialidade do texto instiga a análise de estratégias utilizadas na representação do real imaginário, o termo empregado é “reflexivo”. Nessa definição o escritor turco ressalta que o romancista é ao mesmo tempo ingênuo e sentimental. E é assim que atua o autor de *Barba Ensopada de Sangue*, como um romancista integrado à natureza que escreve espontaneamente sem se preocupar com os resultados intelectuais ou éticos de seu discurso narrativo de ficção e como um romancista emocional e reflexivo que se inquieta pelo fato de não saber as consequências de suas palavras.

Conforme discorre o professor turco, o romancista ingênuo é sábio, cruel e calmo como a natureza, portanto não há dúvidas de que suas palavras irão representar a paisagem geral e descrever o sentido do mundo, já que essas impressões são inerentes à natureza e, sendo assim, naturais a esse tipo de romancista. Em contraposição a essa visão romântica, em que, segundo Schiller, a poesia ocorre naturalmente ao poeta ingênuo, o escritor sentimental se questiona constantemente se suas palavras irão alcançar o sentido pretendido e por isso mostra-se consciente diante dos métodos e das técnicas utilizadas em seu discurso poético, bem como da artificialidade empregada em sua elaboração artística.

Em *Barba Ensopada de Sangue*, ao mesmo tempo em que o autor de Galera entrega seu discurso aos efeitos que a natureza produz, o protagonista questiona se a impressão que tem a respeito da paisagem é a mesma dos outros, interrogando suas percepções e sentidos como na cena em que observa a personagem Dália:

a garçonne que o atende é uma morena alta e descascada de sol com o lábio superior repuxado e uma cabeleira crespa descendo até um pouco abaixo dos ombros. Sabendo que os cabelos provavelmente bastarão para reconhecê-la, fixa o olhar em seu rosto oval de olhos rasgados. Às vezes se pergunta se as mulheres em geral são tão belas para os outros homens quanto para ele, alimentando a suspeita íntima de que sua incapacidade de memorizar qualquer rosto humano por mais que alguns minutos talvez as revista de um apelo exacerbado que exposto ao resto do mundo não passaria de um capricho desmedido do seu olhar (Galera, 2012, p.43-44).

Assim a imagem de Daniel Galera como romancista oscila entre o “ingênuo” e o “sentimental”. Ao entrar em Garopaba, o narrador representa as primeiras impressões do espaço a partir do olhar do protagonista que vê tudo de dentro do carro. O romancista inicia a narrativa garopabense com a cena descrita por Pamuk em que o processo de dirigir um carro é comparado

com as operações realizadas pelos leitores e escritores, os quais executam os procedimentos de leitura e escrita espontaneamente.

Dessa forma, ironicamente, o segundo capítulo do romance de Galera inicia com a analogia estabelecida por Orhan Pamuk, mas, após descrever a paisagem que se desenha a partir do olhar do protagonista, o romancista passa a descrever os detalhes que compõem o interior do automóvel como “o zunido abafado dos ventiladores misturado com o ronco tímido do motor 1.0” (Galera, 2012, p. 36), ressaltando, desse modo, “que o que vemos é restrito pelo ponto de vista do romance” (Pamuk, 2011, p. 21). E é nesta dualidade entre o ingênuo e o sentimental que o romancista contemporâneo em *Barba Ensopada de Sangue* fornece as operações necessárias para que o leitor experimente e execute os procedimentos primordiais para a leitura da obra.

Ao descrever o processo de visualização da paisagem a partir dos detalhes do romance, Pamuk compara o ato de ver as palavras em sua imaginação ao efeito que a dispersão da neblina dá ao olhar diante de um território que se torna nítido através da difusão do nevoeiro. O narrador tece detalhes por meio dos quais o romance compõe minuciosamente o cenário, preparando o leitor para uma leitura em que essas particularidades aparecem em cena como num quadro. Conforme o romancista turco, o cuidado do escritor para com o detalhe visual por intermédio do qual o leitor transforma as palavras numa paisagem pintada é crucial na produção da obra. Assim, a paisagem ultrapassa a representação da natureza e a atmosfera interior de uma sala envolve o leitor que a busca constantemente ao transcorrer da leitura.

Outra questão que permeia essa discussão é que por meio de uma narrativa que se desenvolve através de paisagens literárias, Daniel Galera avança na construção de uma obra que parece buscar o centro da arte do romance, isto é, permite a execução de operações em sua leitura que levam a uma reflexão sobre a natureza desse gênero narrativo. As palavras são transformadas em imagens mentais através das quais tentamos decifrar o que o romance diz, o que parece oculto, e é exatamente essa característica – a convicção do leitor de que o romance tenha um centro – que diferencia esse tipo de narrativa dos outros gêneros literários. A descrição minuciosa da natureza faz com que o leitor procure um centro secreto no detalhe de cada folha, na claridade do sol, no movimento dos pássaros, no barulho do mar e, embora, aparentemente, *Barba Ensopada de Sangue* seja um romance de atmosfera, como uma paisagem pintada com pouca narrativa, nossa mente, mesmo que atraída pelo ambiente do romance moderno, busca descobrir o significado sugerido pelas coisas descritas.

Esse centro, de forma ingênua e inconsciente ou reflexiva e sentimental, sugere a investigação do misterioso desaparecimento de Gaudério como cerne do romance. Tudo que lemos nos questiona sobre sua relação com esse centro. Por isso, enquanto leitores, atuamos como o caçador ou o detetive que vê indícios em cada detalhe, descrição, objeto, personagem ou qualquer traço da paisagem. Tudo que aparentemente está na superfície do romance parece querer revelar algo sobre o que se situa no

plano de fundo. E é exatamente nessas hipóteses sobre o visível na obra, o qual nos levaria ao profundo, que o detalhe irrelevante se torna significativo.

Ao procurarmos o cerne do romance na obra de Galera nos deparamos com cenas nas quais a narrativa entrega-se ao silêncio da paisagem, como na passagem em que o protagonista abandona o emprego e a pequena moradia alugada para perambular pelos morros, agindo como um andarilho. Nesse estado de errante a palavra desaparece e o que o leitor encontra na caminhada do personagem é só paisagem, poesia e imagem. Essa jornada sugere também uma mudança do protagonista. Assim como o avô, o jovem atleta mantém uma relação íntima com a natureza, interferindo em seu comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de *Der Wanderer über dem Nebelmeer* e *Barba Ensopada de Sangue* explanada ao transcorrer desse texto tentou analisar como a paisagem em ambas as obras é constituída a partir de uma perspectiva em que – tanto na pintura de Friedrich quanto no romance de Galera – o espaço é apreendido, contemplado, por conseguinte, indizivelmente subjetivo, sendo assim, o horizonte, integrante da paisagem, evidencia sua dupla dimensão, conforme enfatiza Collot (2012): uma linha imaginária motivada por elementos objetivos, como o relevo, e o ponto de vista do sujeito.

O Caminhante no centro da pintura de Friedrich que contempla o horizonte infinito de cima de um pico rochoso revela o papel do ponto de vista na constituição da paisagem, assim como o olhar e as experiências da personagem principal do romance de Galera que ao iniciar com a conjugação do verbo “ver” no tempo presente demarca a relação entre a dimensão do real e a representação do sujeito na construção paisagística.

Os elogios na época da publicação de *Barba Ensopada de Sangue* sobre a descrição da região representada enfatizam o pensamento de Collot (2012) sobre a íntima relação entre sentido próprio e sentido figurado, na qual não há uma paisagem real e uma figurada, mas sim uma paisagem que se apresenta como uma configuração de uma região.

O discurso narrativo de ficção de Daniel Galera abarca o valor de uma estética e de uma poética a partir da estrutura de horizonte, instaurando uma compreensão de tempo, espaço e funcionamento simbólico da significação. *Der Wanderer über dem Nebelmeer* representa a questão da descoberta da paisagem e os elementos que carregam a obra de uma atmosfera de sonho permitem ao observador compará-la ao horizonte.

REFERÊNCIAS

COLLOT, Michel. **Poética e Filosofia da Paisagem**. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013.

FARTHING, Stephen. **Tudo sobre arte**. Tradução de Paulo Polzonoff. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

GALERA, Daniel. **Barba ensopada de sangue**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LUKÁCS, Georg. Narrar ou Descrever? In: **Ensaaios sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

NUNES, Celso. A paisagem como teatro (215-223). In: YÁZIGI, Eduardo (Org.). **Paisagem e Turismo**. São Paulo: Contexto, 2002.

PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental**. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

EDU CAÇÃO



A ATUAÇÃO EDUCATIVA PARA ALÉM DA ESCOLA: O MUSEU COMO QUEBRA DE PARADIGMA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Darlan dos Santos
Gisele Reinaldo da Silva

INTRODUÇÃO

Este artigo discute o museu em seu potencial educativo e pedagógico, para além dos muros da escola, enquanto espaço formal de construção do saber. Não se pretende, neste estudo, posicioná-lo unicamente como uma possível extensão do espaço escolar e/ou como uma experiência que pretende competir com a escola, visando criar ou acirrar alguma espécie de corrida pedagógica. Objetiva-se, assim, contrapor o modelo bancário educacional tradicionalista, a partir do enaltecimento da pluralidade e potência pedagógicas viabilizadas pelas trocas simbólicas humanas, bem como aquisição de conhecimentos históricos, artísticos e culturais, em espaço museal.

Para tanto, faz-se necessário apropriar-nos de um conceito mais amplo de educação, tal como na definição de Meneses, ao citar John Dewey:

Educar é garantir ao indivíduo condições para que ele continue a educar-se. Em outras palavras, educar é promover a autonomia do ser consciente que somos – capazes de proceder a escolhas, hierarquizar alternativas, formular e guiar-se por valores e critérios éticos, definir conveniências múltiplas e seus efeitos, reconhecer erros e insuficiências, propor e repropor direções (Meneses, 2000, p. 94).

Trata-se de compreender a força e pluralidade dos processos educativos, em seu vasto potencial pedagógico, para além do que socialmente fomos induzidos a pensar e reproduzir ao longo dos anos. Propomo-nos, assim, neste estudo bibliográfico de natureza qualitativa, a refletir sobre o museu como um ambiente propício à implementação de práticas pedagógicas dialógicas com as demandas socioculturais, históricas e artísticas do sujeito contemporâneo, partindo da premissa de que é preciso alargar as retóricas diárias inerentes às diretrizes normativas do factual processo educativo bancário, absorvido como verdade pelo sistema escolar tradicionalista.

Para o recorte bibliográfico deste estudo, privilegiamos as obras de Paulo Freire (1978, 1987, 1996, 2000) em diálogo com publicações de pesquisas mais recentes, em especial, dos últimos cinco anos, encontradas na Plataforma SciELO e na Biblioteca Digital da PUC-SP, através do sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações. As palavras-chave que nortearam os eixos temáticos na seleção qualitativa dos textos foram: educação bancária; educação museal; formação continuada do educador museal. Houve, ainda, enfoque na Política Nacional de Educação Museal - PNEM, instituída através da portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017, a fim de ser uma orientação para as práticas educacionais em museus e uma forma de fortalecimento do campo profissional dos profissionais envolvidos (BRASIL, 2017).

De antemão, apresentaremos uma reflexão crítica sobre a realidade do espaço escolar sujeita a ações pedagógicas norteadas por um sistema bancário de ensino tradicionalista, em que comumente os profissionais já estão habituados à *práxis* dos métodos repetitivos e muitas vezes limitadores de práticas pedagógicas, pautando-nos não somente nas obras de Paulo Freire (1978, 1987, 1996, 2000), como também de autores contemporâneos os quais abordam o tema da educação

bancária (Manfredi, 1981; Gadotti, 1989, 1995; Damke, 1995; Gohn, 2006; Machado, 2011; Mangiacavalli, 2015; Brighente, 2016).

Em seguida, analisaremos como o museu pode constituir um campo educativo profícuo para a aprendizagem plural e dialógica com a realidade histórica, social e artística contemporânea em contraposição à educação bancária, conforme a premissa adotada neste estudo (Chagas, 1985; Henriques, 1996; Marandino, 2005; Martins, 2006; Rodrigues, 2010; Cury, 2013; Silva, 2013; Ferreira, 2015; Oliveira, 2017; Baldez Boing, 2019; Soares; Gruzman, 2019; Teixeira De Vargas; Becker, 2019). Avançaremos, por fim, para o papel do educador pesquisador em espaço museal no tocante ao seu preparo pedagógico através da formação continuada, de modo a fomentar práticas pedagógicas significativas às demandas cognitivas e socioemocionais do sujeito contemporâneo (Almeida, 1997; Marandino, 2005; Martins, 2006; Moura, 2007; Silva, 2013; Ferreira; Fonseca, 2018; Chiovatto, 2019; Andrade, 2020).

A EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Os métodos adotados cotidianamente por profissionais da educação atuantes em escolas tradicionalistas, como docentes em sala de aula ou em atuação pedagógica gestora (administração, supervisão, coordenação ou orientação), sintetizam um termo curioso que permeia as falas e práticas comuns a estes profissionais (Machado, 2011; Mangiacavalli, 2015), conhecido como *educação bancária*, em alusão à primeira publicação da obra *Pedagogia do Oprimido*, em 1968, de Paulo Freire (1987).

O conceito ganhou força desde o momento em que começou a ser debatido e foi se desdobrando ao longo dos anos em diversas frentes educativas, sendo referenciado como base para amplas discussões relacionadas à educação. Na concepção de Freire:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam enquanto, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 1987, p. 39).

Nesse sentido, o termo freiriano *bancário* contrapõe-se à pedagogia como um ato político de libertação e diálogo, e não apenas como um papel exercido socialmente de modo automático, por quem dele faz parte, ou seja, por quem aprende para em seguida reproduzir socialmente as ideias e perspectivas de quem ensina e está detendo o poder do conhecimento (Freire, 1987).

Entende-se que, na educação bancária, há processos e técnicas repetitivas e padronizadas por um sistema tradicionalista de educação, o qual tende à implementação de linhas de ação pedagógica

padronizadoras de indivíduos, enquanto se esperam os mesmos resultados de todos os participantes do processo educativo (Freire, 1978; Freire; Betto, 1994). Tais resultados são obtidos mediante estratégias previamente deliberadas pelas instituições, alimentadas por esse sistema tradicionalista, o qual insere os sujeitos que dele participam em caixas representativas, a partir de um processo histórico de normatizações do método pedagógico.

Tais caixas, semelhantes às que se guardam objetos, representam, alegoricamente, dois grupos de indivíduos categorizados: aqueles que pertencem à caixa dos aprovados, os quais necessariamente obtiveram os melhores resultados de desempenho, comumente numérico, e, por tal lógica, absorveram da maneira ideal os ensinamentos, em contraponto à caixa dos reprovados, aqueles que, pela forma como o sistema se estabelece, não puderam alcançar algum nível ou média satisfatória, sob os parâmetros normatizados.

Trata-se, assim, de um processo histórico de normatização de aprendizados ou saberes (Schwertner; Roveda; Lopes, 2016), dado por meio de cada instituição que coloque os sujeitos nela envolvidos em um jogo tal como elucidado a seguir:

Nesse jogo, a formação do sujeito passa a ser submetida a um modo específico de organização do poder – o disciplinamento, um poder que individualiza, cronometra, adentra os movimentos, tornando os corpos “dóceis”, produtivos e eficientes. A escola, o currículo e a pedagogia passam a funcionar como instituição e, como saber que responde a esse propósito, atuam em conjunto com outros saberes científicos legitimados, como ocorre em uma fábrica, que utiliza o máximo de seu trabalho no controle e na gestão dos homens (Schwertner; Roveda; Lopes, 2016, p. 201-202).

Dito isto, entendemos que a educação libertadora e emancipatória contrapõe-se, então, à ideia de que o ensino é dependente de resultados métricos e os indivíduos, a despeito de suas diversas personalidades e níveis de entendimento das proposições, se estabelecem apenas dentro dessa métrica já predeterminada pelas instituições. Métricas estas amplamente reforçadas dentro do sistema educacional através das Políticas Públicas educacionais que não necessariamente são pensadas ou atualizadas em consonância à realidade sociocultural e histórica dos educadores e educandos (Ferreira; Fonseca, 2018; Pina, 2018).

Em outras palavras, há uma espécie de:

[...] fragmentação secular do processo educativo, uma escola descontextualizada e distante da realidade de educadores e educandos. Como se pode falar de trabalho e formação docentes sérios nestas condições altamente desfavoráveis à realidade de nossas escolas, nossos alunos, nossos professores e nossas comunidades? (Ferreira; Fonseca, 2018, p. 5).

Entendemos que tal realidade massifica a educação em seus processos teóricos e principalmente práticos, os quais se retroalimentam ao longo do tempo através dos indivíduos

educadores que não necessariamente se permitem ensejos de novas propostas e / ou possibilidades pedagógicas, senão que acabam por reproduzir retóricas de ensino engessadas pelo sistema bancário (Enguita, 1991; Pina, 2018).

Os educadores sujeitam-se, assim, ao sistema bancário por não disporem ou encontrarem outros caminhos para a construção de processos pedagógicos pluralizados, criativos, efetivamente de caráter emancipatório, com vistas ao real desenvolvimento crítico e social dos sujeitos. Desenvolvimento este oportunizado por processos pedagógicos que se constituam indo além do óbvio nas práticas pedagógicas, dialógicas com as demandas da vida prática cotidiana. Trata-se de uma educação cujo caminho está comprometido com a formação global dos indivíduos, considerando-se também os processos socioemocionais e políticos imbuídos em cada etapa (Libâneo; Parreira, 2007).

Ao visualizar-se a escola como a única e possível unidade capaz de estabelecer relações educativas, ignora-se a imprescindibilidade dos diversos processos educativos ocorridos fora da escola, para além dela, embora fundamentais para a construção do conhecimento e formação plena dos sujeitos. Alimenta-se, assim, a ideia de um fluxo unitário, repetidor e engessado, no qual o sistema de educação tradicionalista se encontra alicerçado (Jófil, 2002).

Através dessa *limitação educativa*, reafirma-se, ainda, que o pedagogo, tal como boa parte dos profissionais da educação formados em licenciaturas específicas, estão preestabelecidos de alguma forma como profissionais restritos à atuação nos ambientes tradicionais de educação, sobretudo, a sala de aula (Felden *et al.*, 2013).

Neste sentido, fortalece-se a sustentação de uma educação bancária em suas metodologias restritas aos conhecimentos técnicos ou teóricos, discursos memorizados, carteiras enfileiradas em ordem alfabética, avaliações autoritárias usadas como mecanismo de ameaça. Soma-se à ideia de fortalecimento da educação bancária a desvalorização dos profissionais da educação, através dos baixos rendimentos financeiros oferecidos por suas funções exercidas, o que se encontra diretamente atrelado às suas altas cargas de trabalho, as quais, comumente, se cumprem em duas ou mais instituições (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011). Há, ainda, a ausência de um plano de carreira satisfatório a longo prazo e/ou de formações em modo contínuo para o sequente desenvolvimento pedagógico e sociocultural do corpo docente das instituições.

Com isso, corrobora-se a necessidade de se pensar um processo pedagógico plural, que se proponha a formar indivíduos autônomos, críticos, aptos ao exercício pleno da cidadania, a partir do acesso a uma educação emancipatória (Brandão, 1981; Manfredi, 1981; Schmied-Kowarzik, 1983; Torres, 1987; Cunha 1989; Damke, 1995; Gadotti, 1995; Barreto, 1998; Brighente, 2016), amplamente relacionada à concepção de educação de Paulo Freire (1978, 1987, 1996, 2000) em suas obras.

Conforme Brighente elucidando a perspectiva freiriana:

A pedagogia libertadora se faz a partir dos oprimidos, dos seus interesses, dos seus conhecimentos, da sua cultura e da sua história. [...] o professor não poderá ser autoritário com o corpo dos seus alunos, mas não significa que ele deva ser licenciado, até porque o educador é diferente de seus educandos (Brighente, 2016, p. 169).

Desse modo, a detenção do conhecimento deixa de estar centralizada no sujeito que educa (professor/educador), se dilui e passa a ser compartilhada entre todos os envolvidos, ou seja, o poder do conhecimento não se encontra mais centralizado, amarrado e repetido pelo adulto, senão que se centra na relação dialógica entre docente e discentes, bem como entre os pares. Ou seja, o processo deixa de ser mecânico, compreendido como um treino entre mestre e aprendizes, tal como exemplificou Freire (2000, p. 45): “[...] é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo”.

Por conseguinte, a dinâmica se estabelece, então, em convergência ou em uma relação das ideias vindas de pontos de ação diversos, ou seja, quem vem buscando o aprendizado traz consigo algum aprendizado para compartilhar, ou como menciona Freire (1987, p. 68), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Neste contexto se insere o aprofundamento proposto a seguir, acerca do museu como espaço de construção destas redes de troca de conhecimentos, dialogando com o arcabouço de experiências prévias do alunado, bem como com as habilidades, competências e subjetividades de cada sujeito.

O MUSEU COMO ESPAÇO EDUCATIVO CONTRAPOSTO À EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Relacionado a esse processo onde o sujeito, através da educação, se re-configura para a sociedade e transforma suas ações e sua existência ao se empoderar de novos saberes e nova perspectiva de mundo, Libâneo afirma o seguinte:

Ver-se-á que há quase uma unanimidade entre autores de considerar a educação como um processo de desenvolvimento: o ser humano se desenvolve e se transforma continuamente, e a educação pode atuar na configuração da personalidade a partir de determinadas condições internas do indivíduo. (Libâneo, 2004, p. 74).

Ainda na perspectiva do autor, “a educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política e cultural” (Libâneo, 2004, p. 74), logo, é possível compreender que a relação educativa não deve ser compreendida como limitada ao âmbito escolar.

Nesta conjuntura, os museus possibilitam uma ampliação do olhar em relação a novas possibilidades pedagógicas, visto que, na experiência museal, direções inaugurais se estabelecem na tentativa de se compreender o mundo à volta de maneira plural e reveladora.

Segundo o Conselho Internacional de Museus, *International Council of Museums* (ICOM), a respeito da intrínseca relação entre museu e educação:

O Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite. (Conselho Internacional de Museus, 2021, p. 1).

Em adoção às atribuições citadas pelo ICOM, como base norteadora neste estudo, sobre a experiência museal em relação ao educar, entendemos que o museu pode ir além do que está posto, enquanto educação bancária, existindo ou resistindo, criando possibilidades, reinventando-se através do tempo na pluralidade do seu próprio conceito originário (Rodrigues, 2010; Mora, 2015; Silva, 2013).

Chagas (1985) define com assertividade, ainda, que os museus se conectam a seu público por meio de novos caminhos para o entendimento e conexão do conhecimento humano, além de abarcar as diversas áreas do conhecimento por meio de suas múltiplas narrativas. Ao fazê-lo, o museu está disponível da forma mais ampla possível, despertando-se também a partir das dúvidas, revisitando a capacidade com o qual ele se conecta de questionar-se ou de ao mundo lançar perguntas acerca das certezas da vida.

Conforme exposto por Andrade:

É reforçado que o processo educativo se dá na subversão da expectativa do público, ou seja, não se trata apenas de evocar sua participação, mas o educador ao fazer perguntas convoca o visitante a algum tipo diálogo, reafirmando e reconhecendo a potencialidade humana de se questionar. (Andrade, 2020, p. 10-11).

Os museus podem claramente de ser considerados espaços de educação, “[...], portanto, a análise da tríade museu, escola e educação é fator preponderante para a compreensão do lugar da educação em espaços não formais de ensino” (Ferreira, 2015, p. 3). Isso porque, mesmo se valendo de uma ação sistematizada e organizada, ainda assim estão atuando fora do sistema formal de educação, ou seja, do sistema de escolarização que se dá através do Estado, de maneira hierárquica e extensiva. Neste contexto, vale lembrar que:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (Brandão, 2001, p. 9).

Não obstante, claro que as discussões acerca do museu como um espaço formal ou não formal de educação têm seus contrapontos teóricos ao longo das literaturas investigadas, como pode se observar a seguir na perspectiva de Matos:

Neste excerto, o equívoco se estabelece a partir do agrupamento de atividades educativas tão diferentes, com propostas tão diversas, encarando-as como se todas partilhassem de uma característica comum, qual seja a falta de estruturação e sistematização. Dado o seu grau de complexidade educativa, o museu não figura nessa lista de atividades não-formais, e, talvez, por isso mesmo, e pela escassez de

peçoal qualificado, como os educadores de museus, difunde-se a ideia de que a educaço que lá se desenvolve tem um grau mais baixo de organizaço e elaboraço do que a escola, por exemplo (Matos, 2013, p. 100).

Destacamos que, evidentemente, não se está aqui a tratar o museu como um espaço de cunho formativo, instrutivo e/ou de mecanizaço do conhecimento já existente ou possível de produço, em que se tenha unicamente como finalidade o alcance do outro como um próximo instrutor para os que hão de vir. Ao contrário, da mesma forma que se supõe que escolas se empenhem em seus processos para melhoria de sua *práxis* diária e das suas relações com os sujeitos a fim de alcançar os objetivos traçados, o museu, por sua vez, busca também a melhoria das suas relações, ao pensar e repensar as suas diversas maneiras de desenvolver ou se envolver com os sujeitos através das suas narrativas e mediante a sua atuação educativa, como mencionado por Andrade (2020), em concordância com Martins (2006). Neste sentido, proposta, ética e estética de uma mediaço cultural são imprescindíveis para que as experiências propostas pelo núcleo de educaço de um museu aconteçam. Nos museus, as práticas pedagógicas são desenvolvidas através da equipe educativa da instituição, que, em suma, se estabelece mediante uma pluralidade de perfis, criando relação através de suas variações temáticas, de suas linhas curatoriais e de seus conteúdos propostos, os quais, em função da constante transformaço de percepço dos seus públicos, devem buscar ressignificaço e pluralidade constantes (Cury, 2013; Marandino, 2005; Andrade, 2020).

Naturalmente, há que se levar em consideraço que estabelecerá cada instituição, através do seu plano museológico, de que maneira esse processo deve se desdobrar a fim de alcançar seus objetivos pedagógicos, e que tais objetivos estejam em consonância com seu conteúdo expositivo, bem como suas políticas internas de atuação.

Para auxiliar e estruturar o desenvolvimento teórico e prático das práticas educativas, os museus no Brasil então amparados pela Portaria N° 422, de 30 de novembro de 2017, estabelecida como uma política pública de abrangência nacional, que os fortalece como espaço educador. Conhecida como Política Nacional de Educaço Museal – PNEM (BRASIL, 2017), o documento foi construído de forma colaborativa e traz consigo os aportes históricos e teóricos necessários para uma melhor elaboraço e disseminaço do museu como espaço educador e para o fortalecimento das suas práticas educativas:

A PNEM reúne princípios, diretrizes e objetivos que foram definidos de forma colaborativa após amplo processo de participação que incluiu consulta pública através desta plataforma online, a realizaço de 23 encontros regionais e a aprovaço da Carta de Petrópolis (2012) e Carta de Belém (2014) nas respectivas edições do Fórum Nacional de Museus. O documento final foi aprovado na 7ª FNM, realizado em 2017, em Porto Alegre (RS). [...] O texto foi instituído pela Portaria n.º 422, de 30 de novembro de 2017 e integra o Caderno da PNEM, publicação que traz ainda um breve histórico da educaço museal no Brasil, um resumo do processo de construçáo

participativa da PNEM e conceitos-chave que devem guiar o trabalho nesta área (Instituto Brasileiro de Museus, 2018a, n.p.).

Percebe-se que, ao tentar dialogar por intermédio das propostas educativas, e estando para além dos ambientes escolares de educação, o museu se apresenta como uma possibilidade através da relação criada com os indivíduos mediante a sua experiência pedagógica emancipatória. Isso se dá através dos temas elaborados e propostos pela curadoria, os quais são absorvidos e desenvolvidos junto às equipes educativas das instituições. O acervo, neste contexto, passa a receber uma nova leitura através do olhar do educador, para realizar uma curadoria do conteúdo, visando enriquecer a relação a ser desenvolvida com o público, como elucidado por Martins:

A questão da curadoria educativa voltada para o espaço do museu tem sido discutida e esforços são realizados para disseminar a ideia de ação cultural, com preocupações sobre a acessibilidade da arte ao público, principalmente as categorias da sociedade com mais dificuldade de acesso e a dinamização das relações entre instituição cultural que promove a exposição e o público (Martins, 2006, p. 5).

Para que esta relação desenvolvida junto ao público através do educador se torne mais dinâmica e fértil, se faz necessário compreender a definição de exposição, tal como elucidado nesse trecho:

As exposições museológicas são discursos criados com intenção de comunicar ideias, conceitos e informações ao público visitante, tendo como veículo específico os objetos. A ação educativa em museus visa ampliar as possibilidades de aproveitamento pedagógico dos acervos, para que o visitante acentue seu espírito crítico em relação a sua realidade e daqueles que estão à sua volta (Almeida, 1997, p. 50).

Ressaltamos que, no caso das práticas pedagógicas desenvolvidas nos museus, tais processos não se relacionam de modo a gerar um resultado pedagógico métrico, objetivo, relacionado aos perfis dos envolvidos especificamente, senão que se propõe, então, a construir uma relação permeada pelo despertar da curiosidade, exercida através do diálogo com quem se aproxima de maneira interessada e curiosa, estabelecendo uma relação crítica e plural, conforme exemplificado nesse trecho por Andrade:

Essas negociações demonstram a intenção de criar um espaço de aprendizagem, pois, a partir de negociações próprias com o museu de maneira a dialogar e propor outra experiência, dão a possibilidade de outras leituras sobre o que é e como se dá a relação com a exposição e além; dão aos alunos, tempo de interação a partir dos seus interesses pessoais e, por vezes, coletivos (Andrade, 2020, p. 98).

Torna-se, assim, perceptível a necessidade de que a educação museal abarque consigo, em suas teorias e práticas diárias, o amplo fomento de novas abordagens e colaborações para realização das suas ações pedagógicas, tornando mais amplo o alcance das suas perspectivas educativas.

Cabe destacar que o próprio termo “Educação Museal” passa por um amplo campo de significações transformadas ao longo do tempo, até que a PNEM propõe uma atualização técnica-contemporânea como base para a sua significação, como consta no Caderno da PNEM:

O termo “Educação Museal” passa a ser utilizado como uma reivindicação tanto de uma modalidade educacional – que contempla um conjunto integrado de planejamento, sistematização, realização, registro e avaliação dos programas, projetos e ações educativas museais – quanto de um campo científico (Instituto Brasileiro de Museus, 2018b, p. 73).

Tais proposições pedagógicas podem ser elaboradas e implementadas na prática visando à transformação dos sujeitos, porém, sem necessariamente manter o seu enfoque aos direcionamentos bancários do sistema escolarizado, quer-se dizer, trata-se de uma prática pedagógica despreocupada em propor números quantitativos como parâmetro balizador, os quais necessitem sempre se estabelecer como positivos ou negativos, de modo a trazer indícios de sucesso à aprendizagem concretizada.

O museu, neste contexto, acaba por constituir-se como um espaço dialógico à nova pedagogia, definida por Freire (1987, p. 77), como aquela em que “os educandos, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.

Trata-se, deste modo, de propor uma ampliação à estruturação dos processos educacionais, por novos caminhos qualitativos para o desenvolvimento humano, os quais abarcam de maneira plural as relações vivenciadas pelos sujeitos. Para tanto, é necessário no ato de se estabelecer uma conexão entre os profissionais da educação e os mediadores atuantes nesse espaço, de modo que através das suas inúmeras chances de atuação, possam ir além dos conhecimentos prévios que o público já possua. Conforme apontado por Andrade:

Segundo a escolha dos educadores parte o princípio de que a educação museal e a mediação cultural são – para além de categorias – ferramentas de educação, de experiência, de produção de conhecimento e convívio social baseados em pautas e discussões referentes a esse convívio, a essa experiência de ruptura das expectativas – de ambos os lados (Andrade, 2020, p. 89).

Através da existência de equipes educativas que atuem pedagogicamente a partir de temáticas plurais, conforme as linhas curatoriais institucionais, o museu pode propor conteúdos que despertem transformações constantes de percepção de seus públicos, em sua leitura de crítica da realidade, além de fomentar a capacidade do sujeito de questionar-se e questionar o mundo, conectar-se consigo e com o próximo. A experiência pedagógica museal configura uma imersão em prol da construção de novas ações existenciais e atuações sociais que não só podem, como também devem ser amparadas através das relações criticamente estabelecidas com a educação (Andrade, 2020).

Transformam-se, assim, experiências produzidas de maneira educativa através da aquisição de novos conhecimentos iniciados, de antemão, pelas dúvidas e que, em convergência com os sujeitos diversos e seus conhecimentos já prévios, visam se tornar muito mais enriquecedoras para ambas as partes: o público e a instituição, atuantes no processo prático educativo de maneira simbiótica.

Em outras palavras:

É reforçado que o processo educativo se dá na subversão da expectativa do público, ou seja, não se trata apenas de evocar sua participação, mas o educador ao fazer perguntas convoca o visitante a algum tipo diálogo, reafirmando e reconhecendo a potencialidade humana de se questionar. (Andrade, 2020, p. 10).

Pode-se perceber que, através desse lugar ou experiência chamada museu, as circunstâncias tendem a se desdobrar de outra forma, mesmo que estejam aliadas à ideia de expansão e abertura dos sentidos. Conforme o entendimento de Rodrigues:

A educação museal deverá ser processada de forma que resulte na construção de um saber – seja na área de patrimônio, seja na própria exposição visitada – e aplicado de uma forma que não seja um ‘saber acabado’, mas que ocorra como um dispositivo de reflexão, através da linguagem museológica que o museu apresenta (Rodrigues, 2010, p. 219).

O museu, assim, contrapõe um sistema tradicionalista que requer dos sujeitos um comportamento cativo e submisso, de modo que não visualizem ou localizem outras possibilidades de vivência educativa para além do que lhes seja predeterminado. Nas palavras de Marandino:

Na escola, o objeto tem o papel de instruir e educar e o cliente, cativo e estável, estruturado em função da idade ou da formação. Possui um programa que lhe é imposto e pode fazer diferentes interpretações, sendo, contudo, fiel a ele (Marandino, 2005, p. 3).

Já no entendimento do museu como espaço educativo há o desejo de que se possam estabelecer novas conexões entre os sujeitos, para além de um modelo de educação bancária tradicionalista, em que a construção do saber seja viva, orgânica, cheio de significado histórico, artístico e cultural.

A EDUCAÇÃO MUSEAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

No tocante à pedagogia museal, Marandino elucida que:

Durante as ações de mediação é fundamental a atenção aos aspectos mencionados sobre as características da pedagogia museal. O mediador deve, ao planejar suas ações e ao realizar a mediação com o público, considerar que este não deve ser exposto a longos períodos de exposição oral, não deve ser submetido à leitura de

textos imensos, mas deve, sim, saber se localizar, se sentir à vontade para interagir, podendo dialogar com seus pares e com o mediador. Estes e outros elementos são decorrentes da especificidade que esses locais imprimem para ações educativas neles realizadas. (Marandino, 2008, p. 21).

A partir dos frutos dessa relação com os saberes e fazeres produzidos pelo processo mediador torna-se possível desenvolver de maneira diversa as trocas e a estruturação de relações pedagógicas, focadas não apenas nos objetos e acervos por si como unidade base para o aprendizado, senão, também, na interação do seu público para com os bens musealizados, e suas perspectivas através deles (Baldez Boing, 2019). Mas, para que estas relações se desenvolvam de maneira adequada, enfatizamos o papel do educador museal como um agente de fluxo destas relações pedagógicas (Soares; Gruzman, 2019).

A atuação do educador museal faz-se crucial ao pleno desenvolvimento da ação educativa promovida dentro do museu, e na conexão das ações para com os públicos através do discurso narrado, tendo em consideração a PNEM como norteadora:

Educação Museal é uma peça no complexo funcionamento da educação geral dos indivíduos na sociedade. Seu foco não está em objetos ou acervos, mas na formação dos sujeitos em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus e a experiência da visita. Mais do que para o “desenvolvimento de visitantes” ou para a “formação de público”, a Educação Museal atua para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la. (Instituto Brasileiro de Museus, 2018b, p. 74).

Para que tal movimento seja aplicado, a mediação se apresenta através do educador, e do processo desenvolvido através da educação museal, como um fator de elo entre os discursos promovidos, a fim de fazer circular as propostas educativas através das narrativas, sejam elas da instituição, do educador e do público (Honorato, 2012; Andrade, 2020).

O público, por sua vez, não apenas se relaciona com os acervos, e com a memória e patrimônio ali expostos, senão que passa também a acessar caminhos de ideias que fluem através da relação com o educador como ser ativo no espaço expositivo, como uma parte vívida para interlocução do discurso.

Conforme observado por Andrade (2020, p. 9), “a mediação cultural é estruturada a partir da perspectiva prática, a partir da atuação e das relações que podem ser estabelecidas no contato com os sujeitos que compõem os contextos sociais em questão”. Trata-se da mediação como uma troca estratégica pensada para construção da experiência educativa não focada apenas no produto final desse processo, como uma espécie de resultado quantitativo ou numérico de aprendizagem, mas como uma troca que se diferencia da experiência escolar tradicionalista e dos processos mediadores utilizados dentro dos ambientes formais de ensino, onde os indivíduos devem alcançar objetivos específicos previamente determinados (Moura, 2007).

A especificidade da mediação de educadores museais consiste em desenvolver a experiência educativa com o público sem manter-se atados a nenhum padrão conservador de critérios de aprendizagem. Além disso, estão isentos de promover uma relação hierárquica em que o educador seja o detentor dos conhecimentos, bem como o único balizador de aprendizagem, ao qual os demais sujeitos careçam de se ajustar para dar início a um processo de avanço pedagógico por etapas (Baldez Boing, 2019; Andrade, 2020).

Como um organismo educativo vivo, o museu segue uma linha de relação teórico-prática comumente vista e reconhecida no campo da educação libertadora freiriana, conforme nosso entendimento (Freire, 1996, p. 47), já que “ensinar não é transferir nenhum conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”, ou seja, essa criação das possibilidades citada rompe com o restritivo repasse de conhecimentos, estabelece diálogo e caminhos de aprendizagem permeados pela mediação pedagógica horizontal.

O educador conduz o seu público diverso, através da criticidade dialógica, por novas possibilidades reflexivas. Possibilidades estas que se efetivam através da construção e intencionalidade do conteúdo, da linha curatorial seguida na instituição de maneira macro ou até no desdobramento das atividades propostas pelo museu para ativação de partes selecionadas do seu conteúdo, essas geralmente com traços mais precisos e recortes facilitadores para estabelecer conexão ao se relacionar com o público de maneira orgânica.

A ação do educador atuante no âmbito museal estabelece uma costura em que novos fios de condução possibilitam o desenvolvimento das relações para além do informativo, levando a interação com o público a um novo patamar de complexidade, que se permite compreender e se abrir a essas novas possibilidades de aprendizagem significativa (Teixeira De Vargas; Becker, 2019).

Essa dialógica construtiva entre o emissor, através da mensagem central, para com o receptor pode ainda se valer de recursos otimizadores como objetos sensoriais, mídias digitais ou ferramentas interativas que usam da inteligência artificial para criar e estabelecer diálogos construtivos com o público, pelos quais diversas outras formas de conteúdo podem ser desenvolvidas inclusive através dos setores educativos das instituições, visando ampliar a perspectiva de alcance e conexão para com o público (Chiovatto, 2019).

Desta forma, através de novos diálogos, também é possível romper com a possibilidade de uma linguagem que quase sempre se mostre explicativa, como tendência da prática bancária, em que o educador de forma impositiva e autoritária direciona os conhecimentos. (Chiovatto, 2019; Andrade, 2020).

O educador pesquisador necessita estar embasado do ponto de vista teórico-prático em relação à adequabilidade da aplicação de suas metodologias em prol da aprendizagem significativa e formação cognitiva e socioemocional integral de seu público. Nesta conjuntura, há que se considerar que o público, comumente, estabeleceu escasso ou nenhum contato prévio com o

ambiente museal, embora traga dentro de si uma curiosidade intrínseca ao exercício humano de sua função social, não obstante, vestida pela falta de pertencimento a esse tipo de espaço tido por maioria como inacessível (GADOTTI, 1995; FERREIRA, 2018).

É imprescindível que o papel do educador, nas interlocuções propostas no museu, ou nos ambientes escolares, se permita estar alinhado a alguns preceitos básicos que permeiam as relações plurais dos sujeitos com a educação: o enfoque na construção da autonomia e criticidade no modo como se interpreta a realidade (Freire, 1996).

Faz-se, por conseguinte, uma constante e necessária atualização da *práxis* diária do educador e das suas relações para com os demais sujeitos e com o processo teórico-prático educativo, esteja ele dentro do museu ou em um espaço tradicional e normativo de ensino, sem receio de deixar questionar-se e de questionar o outro, a partir de uma compreensão do mundo como fonte de inspiração e como caminho norteador (Mangiacavalli, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos, neste estudo, que há que se avançar com os estudos pedagógicos e científicos que reconsiderem a primazia da escola como detentora da construção do saber e, em paralelo, atribuam ao museu o seu lugar devido de espaço pedagógico formativo dialógico com as demandas cognitivas e socioemocionais da sociedade contemporânea.

Este estudo, em especial, buscou estabelecer um paralelo analítico entre a concepção freiriana de educação voltada à emancipação em contraposição à educação bancária, pautando-nos especificamente nas práticas pedagógicas predominantes em um sistema tradicionalista de ensino em detrimento às trocas fomentadas em espaço museal com intencionalidade pedagógica.

Reiteramos que muito há o que se avançar em termos de pesquisas científicas acerca da interface entre museu e educação, a partir de uma concepção do museu como espaço formativo humano inalienável à qualidade da (re)leitura sociocultural e histórica crítica. Concluímos esta reflexão aludindo, uma vez mais, às contribuições de Freire (1996, p. 31), a qual tomamos como síntese do entendimento crítico levantado neste estudo: “pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da relação museu-escola. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 10, p. 50-56, 1997.
- ANDRADE, Oliveira Camila. **Como começa um museu? Um estudo sobre os reflexos da interação entre museu e público**. 2020. 108f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Estudos Contemporâneos das Artes, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2020.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BALDEZ BOING, Maria Clara. A educação praticada no/com o mar: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu? **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 334-343, set. 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRASIL. **Portaria Nº 422, de 30 de novembro de 2017**. Política Nacional de Educação Museal - PNEM. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em 09 Set. 2020.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Curitiba, v. 27, n. 1, p. 155-177, Jan/Abr. 2016.
- CHAGAS, Mário. Um Novo (Velho) Conceito de Museu. **Caderno de estudos sociais**, Recife, v. 1, n. 2, jul./dez., p.183-192, 1985.
- CHIOVATTO, Milene. Watson, uso de Inteligência Artificial (AI) e Processos Educativos em Museus. **Revista Docência e Cibercultura**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 217-230, set. 2019.
- CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. **Pesquisa ICOM Brasil: nova definição de museu**. São Paulo: ICOM Brasil, 2021. Disponível em: <http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Apresentacao.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.
- CUNHA, Diana Aronovich. **As utopias na educação: ensaios sobre as propostas de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CURY, Marília Xavier. Educação em Museus: Panorama, Dilemas e Algumas Ponderações. **Ensino Em Re-Vista**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.13-28, jan./jun. 2013.
- DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Vozes, Petrópolis, 1995.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p.41- 61, 1991.

FELDEN, Eliane de Loudes; Lima, Geruza; KRAMER, Graciele Denise; WEYH, Laís Francine. O Pedagogo no Contexto Contemporâneo: Desafios e Responsabilidades. **Revista Eletrônica de Extensão da URI**, [S.l.], v. 9, n. 17, p. 68-82, out. 2013.

FERREIRA, Carmen Lucia; FONSECA, Valter Machado da. **Formação de professores no contexto da divulgação científica: desafios e possibilidades!** Goiás: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018.

FERREIRA, Carmen Lucia, O Lugar Da Educação Em Espaços Não Formais: Museus E Centros De Ciências. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 8.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., 2015, Uberaba. **Anais [...]**. Uberaba: Uniube – Universidade de Uberaba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Edições Base. 1978.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada Vida**. 9. ed. São Paulo: Ática. 1994.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016.

HENRIQUES, Luís Oliveira. A Comunicação na Escola e no Museu. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 5, n. 5, p. 67-97, 1996.

HONORATO, Cayo. Mediação para a autonomia? *In: FONTES, Adriana; GAMA, Rita (org.). Reflexões e experiências: 1º seminário Oi Futuro: Mediação em Museus Arte e Tecnologia*. Rio de Janeiro: Oi Futuro: Livre Expressão, 2012. p. 48-59. (Coleção Arte & Tecnologia).

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **A PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018a. Disponível em: <https://pnem.museus.gov.br/>. Acesso em: 4 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018b.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**, Pernambuco, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PARREIRA, Lelis. Pedagogia, como ciência da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p.511-518, mai./ago. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos, **Pedagogia e pedagogos para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Janete da Costa. **Trabalho e Currículo Oficial:** Contradições e tensões no modo de ser professor contemporâneo. Reflexões sobre os Livro-texto. 2011. 248f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e educação popular** (experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire - 1960-1964). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

MANGIACAVALLI, Maria Angélica. **A Educação como práxis:** Fundamento da Psicologia Sócio-Histórica e da Teoria Educacional de Paulo Freire. 2015. 111 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

MARANDINO, Martha. Museus de Ciências como Espaços de Educação. *In:* FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. **Museus:** dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte: Argumentum, 2005. p. 165-176.

MARANDINO, Martha (org.). **Educação em museus:** a mediação em foco. São Paulo: SP Geenf: FEUSP, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas em Reflexão e Ação. **Revista do Departamento de Educação/UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciência e Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, 2000.

MATOS, Isla Andrade Perereira. Educação Museal: o caráter pedagógico do museu na Construção do conhecimento. **Brazilian Geographical Journal:** Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 5, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2014.

MORA, Nancy. **A aplicação da metodologia MUPAI no Memorial Minas Gerais Vale.** 2015, 62f. Monografia. (Especialização em Ensino de Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe Alencar de. Escola e museu de arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10-11, p.1- 12, out. 2007.

OLIVEIRA, Mariana. **A pedagogia além dos muros escolares:** uma reflexão sobre o curso de pedagogia e a importância de uma educação mais sensível. 2017. 42 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PINA, Kleber Vieira. Massificar sem democratizar: o excesso que oprime. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 39-53, jan./mar. 2018.

RODRIGUES, Ana Ramos. O Museu Histórico como agente de Ação Educativa. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 2, n. 4, p. 215-222, dez. 2010.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. A dialética do diálogo libertador de Freire. *In*: SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 68-80.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; Roveda, Afonso Wenneker; Lopes, Maria Isabel. Estratégias curriculares em espaços escolares. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 197-210, 2 jun. 2016.

SILVA, Jocenei de Maria Rossetto. **Do Museu como espaço ao Museu como lugar de múltiplas interlocuções: Os Museus universitários e as coleções do povo Bororo**. 2013. 388f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOARES, Ozias Jesus; GRUZMAN, Carla. O lugar da pesquisa na educação museal: desafios, panoramas e perspectivas. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 115-139, set. 2019.

TEIXEIRA DE VARGAS, Márcia Isabel; BECKER, Andréia von Hausen Bederode. Política Nacional de Educação Museal – PNEM: Museus, Educação e Redes. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 176-198, set. 2019.

TORRES, Rosa Maria. **Educação Popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1987.

A PEDAGOGIA FEMINISTA COMO PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Juanna Beatriz de Brito Gouveia

Aline de Amorim Cordeiro Viana

INTRODUÇÃO

Adentrar a história da pedagogia libertária, investigar os seus princípios e a sua influência no campo da educação, em especial da pedagogia crítica, foram os objetivos principais deste recorte acadêmico. O presente trabalho visa compreender como os movimentos sociais do início do século XX até os que atuam hoje buscaram desenvolver no cotidiano da sociedade um modelo de educação que visa, prioritariamente, a emancipação do homem frente à sociedade capitalista e as diversas relações de opressão.

Neste trabalho, as questões de classe, gênero e raça serão ponte para a discussão do tema central para consolidar o reconhecimento da necessidade de outras abordagens pedagógicas, capazes de defender a comunhão de identidades, trajetórias e culturas em equidade. Sob a perspectiva da pedagogia libertária, serão investigados o caráter antiautoritário proposto por essa forma de educação, a emancipação do sujeito e as suas relações (sujeito-objeto; sujeito-autonomia), direcionamento que ajudará na compreensão de que um sujeito dotado de saberes intelectuais se torna um ser humano “livre”, sem amarras ao sistema, reforçando que, no modelo da pedagogia libertária, não existem hierarquias e todos aprendem com e nessa troca pedagógica.

Ao observar que há um hiato face à abordagem da pedagogia libertária e sua filosofia política na academia não apenas nos cursos de pedagogia e licenciaturas em geral, mas também em cursos de ciências sociais e humanas nas universidades, este artigo se propõe, ao abordar o tema, em trazer à luz a complexidade e a importância que esse pensamento educacional crítico possui até hoje na história do campo da educação.

A influência das propostas libertárias anarquistas foi marcante no século XX e, mesmo diante da constante tentativa em ocultá-las do conhecimento dentro da Academia, muito do que se estuda e se aplica no âmbito pedagógico foram princípios libertários absorvidos pelas principais correntes pedagógicas e reformas educacionais, a exemplo das propostas de Celestin Freinet (1896-1966), da Escola Nova de John Dewey (1859-1952), da pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) e, mais recentemente, do movimento das Escolas Democráticas.

Sendo assim, este trabalho fará uma análise da educação, a partir da concepção libertária, para não apenas trazer um resgate da história não contada, e insistem em manter à margem da história oficial da educação, mas, além disso, para ser fonte de informações a respeito da importância da figura da mulher frente a educação seja enquanto mãe, avó, irmã, tia, amiga e/ou professora. Assim, serão debatidas a educação libertadora, onde ela começa e o que ela realmente significa para as mulheres que fazem parte do processo de educação.

Trazendo à discussão essa rede que nos acolhe desde o nascimento, a qual nos moldamos e nos espelhamos. Entendendo que, no mundo construído e sistematizado pelo patriarcado, a figura da mulher é essencial no protagonismo da educação e como, ao atingirmos níveis mais altos do ensino formal. Este texto pretende contribuir para a mudança deste paradigma, para que as mulheres

possam nomear escolas, ocuparem espaços de poder nas reitorias e departamentos universitários, para fazerem parte do planejamento das políticas públicas de educação, dos livros didáticos, de referências bibliográficas. Um artigo escrito por mulheres pesquisadoras que buscam ultrapassar as dimensões da opressão sexista que tange essa discussão.

A EDUCAÇÃO É LIBERTÁRIA?

Se a base para responder essa questão for analisar a história oficial da pedagogia, certamente a resposta seria negativa. Houve uma insistente omissão em relação à contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário.

Enquanto a educação anarquista buscava novos métodos pedagógicos que pudessem conversar com o ideal revolucionário, esta também realizava a denúncia da escola enquanto instituição de reprodução da Concepção Bancária e elitista que trabalhava (e ainda trabalha) seus interesses ligados aos valores da Igreja e do Estado.

Em seu trabalho monográfico, a pesquisadora Renata Cruz de Carvalho (2006) aponta que a denúncia da educação libertária diz respeito ao caráter ideológico da educação. Os anarquistas defendiam princípios de coeducação dos sexos e das classes sociais, procurando mostrar que as escolas são locais de reprodução de exploração e dominação por parte da sociedade elitista, onde os estudantes são condicionados a ocuparem lugares sociais pré-determinados. Por essa visão, os anarquistas revelavam a importância política da educação e apontavam para a aparente “neutralidade” da escola regular como mais um mecanismo de manutenção dessa ordem social estabelecida pelos sistemas de dominação.

Conforme o pensamento de Bourdieu (1987), os produtores de bens simbólicos buscam a adesão daqueles que consomem esses bens, seja no campo político ou no campo econômico. Assim, é possível interpretar que a educação, enquanto bem simbólico, encontra-se sob a tutela da aristocracia e da Igreja, e foi pensada para ser dogmática, preconceituosa, de modo a atender as demandas éticas deste comando. O autor ainda afirma que a cultura escolar é a cultura da classe dominante transformada em cultura legítima. Essa cultura, de natureza social e arbitrária, emerge de uma seleção entre o que é estimável e o que é vulgar.

Se por um lado tínhamos os anarquistas idealizando um mundo baseado na igualdade e na solidariedade e tendo como visão política libertária a ideia de que os seres humanos estariam livres para se associar entre si a fim de buscar uma infindável variedade de sonhos, projetos e concepções daquilo que considerem valioso na vida, por outro, a educação formal pautava-se sob o comando do capitalismo e sua estrutura verticalizada que se consubstanciava como única forma de organização possível (Graeber, 2015, p. 188).

Assim, a experiência educacional de base libertária foi reduzida às cinzas e o que se observa é que “a concepção progressista e reformista das tendências pedagógicas que se tornaram

preponderantes na sociedade foi assimilada pelo discurso histórico formal por meio da figuração de antinomias, como antigo-moderno; tradição-progresso; confessional-laico” (Santos, 2014, p. 13).

O grande desafio desta discussão é o de trazer à memória algo já extinto, ou que, na melhor das hipóteses, é pouquíssimo mencionado. Poucos são os livros, artigos em revistas, dissertações e teses sobre a educação anarquista.

Especialmente no Brasil, quase nada se encontra sobre a pedagogia libertária:

Essa precariedade de registros deveu-se, na maioria, a necessidade dos militantes anarquistas em não deixar pistas que pudessem comprometer o movimento mais amplo de organização dos trabalhadores na luta contra o Estado e suas instituições opressoras. Mas, por outro lado, outro fator foi o “esquecimento” por parte da pedagogia oficial, resultante da rejeição das próprias ideias libertárias. (Kassick, 2008, p.02).

Vale salientar que a pedagogia libertária aconteceu na marginalidade. Havia perseguição, confisco e a maioria dos textos e relatos de experiências foram dizimados pela repressão do Estado e da Igreja. As principais correntes pedagógicas e reformas educacionais como a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) e o movimento das Escolas Democráticas foram fundamentalmente subsidiadas pelo movimento da imprensa anarquista que era responsável por espalhar a demanda da educação popular de outros países para os educadores brasileiros, criando assim uma rede onde o conhecimento imediato das experiências desenvolvidas fora do Brasil podia ser discutido, avaliado e trabalhado para se criar alternativas para a pedagogia libertária (Malatesta, 2009).

Para Luizetto (1983, p.14) “a ideia era criar, paralela e rigorosamente em oposição ao sistema oficial e privado dominante, um autêntico sistema de ensino” onde àqueles atingidos pela exploração elitista e pelas limitações do analfabetismo pudessem não apenas lutar para melhorar de vida, mas adquirir uma educação de base que fosse capaz de revolucionar as relações de poder, eliminando a desigualdade e restabelecendo a força social da coletividade. Todos eram convocados a pensar e a querer.

À vista disso, a questão da transformação social é reflexão primária no debate acerca da pedagogia libertária. Refletir sobre o papel que a educação possui para propiciar uma reforma coletiva, em prol do bem comum, e não apenas individual, é o mínimo que deveriam buscar todos os agentes envolvidos na construção dos saberes e suas aprendizagens, pois “o trabalho educativo não precede a ação revolucionária, ele a acompanha e nutre-se dela. A ação e a reflexão estão imbrincadas: da experiência nascem os princípios, que por sua vez reforçam as práticas” (Chambat, 2006, p. 40). Para tanto é preciso que a educação libertária seja vista, debatida e pensada. Não cabe mais deixá-la nas sombras do esquecimento. Os tempos reivindicam reflexão. A transformação social não pode mais ser entendida como simplista, mas deve ser “percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma, nem a outra” (Freire, 2001, p. 30).

MULHERES E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A história da Educação Libertadora se entrelaça com a exclusão feminina durante todo processo de escolarização do Brasil. Desde a época da colonização, a Igreja (em especial os Jesuítas e Franciscanos) se concentraram em ministrar aulas que atingiam apenas os aspirantes à catequese e os ingressantes das elites. A formação cultural brasileira era aportada unicamente para a elite branca e masculina. Às mulheres foi dada apenas a exclusão do sistema escolar.

O ensino primário brasileiro teve, após a independência, a sua primeira legislação. A Lei Geral de 15 de outubro de 1827 versava sobre a padronização das escolas de primeiras letras e, nitidamente, contemplava também a discriminação da mulher. As matérias comuns aos meninos não eram aprendidas pelas meninas, particularmente àquelas voltadas ao raciocínio mais lógico. As meninas eram orientadas a aprender “a arte do lar”.

As meninas enviadas aos conventos de Portugal escapavam ao analfabetismo. A elite não hesitava em mandar as filhas para o convento. Eram filhas de senhores de engenho, capitães-mores, marechais de campo e de fidalgos. Era uma prática da nobreza colocar no convento. Os papéis femininos eram bem definidos: “elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude.” As meninas deveriam limitar-se a ler, escrever e contar (economia-doméstica), além de bordarem e coserem (Séc. XVIII) (Oliveira, 2017, P. 02).

É possível perceber que a sociedade patriarcal cria um padrão duplo de moralidade, onde o homem é livre e a mulher serve apenas como um instrumento de satisfação sexual. Ao homem é permitido desfrutar do convívio social, obter oportunidades de iniciativa, enquanto a mulher deve apenas cuidar da casa, dedicar-se aos filhos e dar ordens às escravas (Freyre, 1961, p.73). A fragilidade da mulher, tudo pensado para satisfazer o gosto dos homens pela diferenciação, para reforçar os conceitos de sexo forte, nobre e dominador (p. 94).

Levou-se algum tempo após a chegada da família real e de toda a Corte Portuguesa para que essa situação começasse a ser modificada. Embora muitos costumes arraigados ao patriarcado permanecessem intactos, com o processo de urbanização, a vida da mulher “de berço de ouro” começa a ganhar “ares de valorização”:

Ela não mais permanece reclusa à casa-grande, frequentando festas, teatros e indo à igreja, o que possibilita um aumento em seus contatos sociais. Sua instrução geral, porém, permanece desvalorizada, uma vez que a sociedade espera que ela seja educada e não instruída. À sua educação doméstica acrescenta-se o cuidado com a conversação, para torná-la mais agradável nos eventos sociais (Saffioti, 1979, p.185-6).

Esta mulher então sai do âmbito doméstico para ocupar lugares de escritora ou professora. Apenas no final do século XIX o país passa a contar com mulheres que sabem ler e escrever, mas são colocadas no limite da sacralidade. Pouco se fazia para libertar-se da opressão masculina do regime

patriarcal (Bernardes, 1989). Esta fala pode soar como uma crítica, mas a intenção é fazer-se pensar sobre a educação que nos é ofertada e que, segundo muitos autores (Louro; Goellner; Felipe, 2003) tem por característica prática o sexismo, o privilégio do sexo masculino e a opressão ao sexo feminino.

Desse modo, abordar acerca da *Pedagogia Feminista* é ao mesmo tempo, buscar compreender os lugares que nós mulheres ocupamos em todo o percurso histórico-social do Brasil. A pedagogia libertadora visa exatamente conscientizar homens e mulheres do sistema patriarcal que rege toda a nossa sociedade e causa desigualdades. E aqui, defende-se que a Pedagogia Feminista é a solução para se atuar no combate a estas injustiças sociais.

A luta por uma escola sem discriminação, pluralista, democrática, não-excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo. Nessa perspectiva podemos compreender a pedagogia feminista como:

O conjunto de conceitos e ações que visa conscientizar pessoas, tanto homens como mulheres, do sistema patriarcal vigente em nossa sociedade, dando – lhes suporte, ferramentas para combater, vencer as desigualdades e assim, terem condições de construir a equidade entre os sexos, sua própria autonomia (Sanderbeg, 2006, p. 46).

A Pedagogia Feminista vem abrir os olhares para as várias outras dimensões da opressão sexista. Na atualidade, as mulheres são maioria nas universidades, mas têm mais dificuldade em arrumar emprego (Guedes, 2008, p. 124). Os salários são sempre mais baixos que os dos homens, mesmo daquelas que ocupam os mesmos cargos (Sandberg, 2013).

Apesar dos avanços, a opressão de gênero em relação às mulheres ainda continua bastante presente na sociedade. Violência, preconceito, sexismo e desvalorização, entre tantas outras formas de exclusão, ainda são uma realidade no dia a dia de meninas e mulheres no Brasil. Desde o fim do século XX, as lutas feministas trouxeram um maior destaque para o debate a respeito da realidade da mulher, assim como das suas conquistas e das batalhas durante a história.

A partir de um panorama histórico é possível perceber a maior presença de figuras masculinas no poder político, em lugares de escolhas e tomadas de decisão, como por exemplo na vida afetivo-sexual e na visibilidade em atividades profissionais.

Esses processos trazem como resultado diferentes formas de opressão para as mulheres, as submetendo a relações de dominação, violência e violação de direitos básicos. A construção social do que é ser mulher e do que é ser homem está diretamente ligada ao sistema patriarcal que também pode ser entendido como um sistema de dominação masculina que possui constituição e fundamentação histórica para acontecer, esse sistema é o homem que está à frente da vida social, assim como do âmbito profissional.

Coube às mulheres a tarefa de cuidar dos filhos, dos pais, do marido e da casa, reservando a elas o espaço de responsáveis pela ordem do espaço domiciliar. Como considera Antune (1999), esses sistemas fazem parte da “Divisão Sexual do Trabalho” onde o desenvolvimento contribui direta e significativamente para a inferiorização das mulheres. Esta, é válida até hoje não só como modo de separar as atividades de homens e mulheres e sim para classificá-las, são socialmente consideradas mais válidas as atividades realizadas por homens e menos válidas as realizadas por mulheres.

A partir das condições dos papéis que ocupam socialmente e da desigualdade na construção das relações, as mulheres não possuem o mesmo acesso ao trabalho, aos salários e aos bens de maneira geral.

Por muito tempo os afazeres domésticos realizados pelas mulheres não eram considerados como trabalho, eram relacionados aos vínculos de casamento e de reciprocidade parental, a subserviência era disfarçada pela força dos vínculos familiares. A luta feminista garantiu as mulheres um certo espaço na sociedade, atualmente é possível encontrar mulheres ocupando cargos que em dado momento seriam apenas reservados ao público masculino, mas a discrepância ainda é muito grande se voltarmos o olhar para a quantidade de mulheres que ocupam cargos de chefia e os menores valores de salário mesmo com o desenvolvimento da mesma função.

Essas práticas continuam a evidenciar que a ocupação desses espaços pelo público feminino, não significa a alteração na essência da divisão social do trabalho, pois o trabalho masculino ainda é considerado de maior valor. De acordo com Bruschini (2006) o tempo econômico do homem é sempre maior que o da mulher, enquanto o tempo reprodutivo feminino é maior que o masculino. Se analisados dados da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, é possível identificar que a exclusão das mulheres no mercado de trabalho ainda é muito presente. A participação das mulheres na PEA – População Economicamente Ativa é de 42%, porém a sua remuneração é inferior à dos homens em aproximadamente 30%. Ainda há problemas como atuar em piores condições e enfrentar discriminação e violência nas relações de trabalho.

Porém, apesar de tudo isso, os movimentos sociais contribuíram muito para apresentar as conquistas femininas e aumentar os debates a respeito das formas de opressão sofridas por mulheres em mais espaços sociais. Nas últimas décadas, especialmente na atual, foram criados pelo Governo Federal programas que incentivam a prática de igualdade entre homens e mulheres.

Algumas mulheres hoje conseguem posições de destaque em hierarquias empresariais, na ciência, no campo acadêmico, na administração pública e em tantos outros espaços. Apesar de tudo, essas conquistas não compreendem todo o espaço feminino e muito menos todas as mulheres. Existem muitos outros espaços que ainda são excludentes à presença feminina e que reproduzem pensamentos patriarcais.

As existências das mulheres não deve ser pensada de maneira fragmentada e sim de maneira geral, como mães, esposas e profissionais de igual competência.

MALLEUS MALEFICARUM - PRECONCEITO E EXCLUSÃO

Não se pode falar em luta das mulheres sem fazer um recorte necessário na influência dos dogmas da Igreja como base para o escupir da mulher na sociedade brasileira. As violências sofridas, a submissão imposta, toda essa construção foi margeada pelos ditames canônicos.

Houve uma falha na formação da primeira mulher, por ser ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E como, em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepiona a mente (Araújo, 1997, p. 46).

A Igreja Católica, ao fomentar o Concílio de Trento, reafirma seus dogmas e difunde o senso moralista de modo a manter sua hegemonia perante a onda do Protestantismo e faz da instituição 'família' a sua célula de controle social. Esse poderio e predomínio católico chegou às terras luso-brasileiras (Vainfas, 2011, p. 47) e os costumes morais que predominavam no Brasil Colônia servem para demonstrar que a inquisição e o processo de catequização eram, antes de mais nada, um mecanismo de controle social (Vainfas, 2011, p. 47).

O processo Trentino de aculturação das massas se fez em um ambiente de moralidade cristã ofensiva e inquisitória, numa sociedade extrativista e escravocrata focada em criminalizar os pecados da carne. Neste cenário, é desenhada a (in)submissão da mulher (Assis e Figueiredo, 2020, p.207).

Esta revisão ao passado ajuda no entendimento de que as premissas do catolicismo de zelar pela criação dos filhos e pelo casamento era o modelo difundido pela sociedade burguesa e pela Coroa. Hobsbawm em *A Era do Capital* traz o seguinte recorte:

Agradar às pessoas; alimentá-las de forma agradável; vesti-las; mantê-las em ordem; fazê-las aprender; uma tarefa para a qual, curiosamente, ela não precisava demonstrar possuir inteligência nem conhecimento. Isso não era assim apenas porque sua nova função de esposa burguesa (admirar a capacidade do marido burguês e mantê-lo em paz e conforto) conflitasse com as velhas funções de dirigir o lar, mas também porque sua inferioridade em relação ao homem precisava ser demonstrada (Hobsbawm, 1982, p. 248 *apud* Konkel; Cardoso; Hoff, 2005, p. 41).

Vidal (1996), contribui com a discussão em seus estudos sobre a educação da mulher e aduz que bastava a mulher deter qualidades morais, honestidade e formação cristã que isso seria considerado o suficiente para obter vaga para o ensino das primeiras letras. As meninas e as professoras reproduziam na escola os mesmos conhecimentos adquiridos na vida prática.

bell hooks, em seu livro *Teoria Feminista: da margem ao centro*, aponta que o sexismo é perpetuado pelas estruturas institucionais e sociais; pelos indivíduos que dominam, exploram e oprimem, por isso, nós mulheres somos o grupo mais vitimizado pela opressão sexista. E o sexismo é, por si só, reflexo da “Era do Capital”. “Entre as mulheres e os homens, o sexismo expressa-se, frequentemente, na forma de domínio masculino, o que leva à discriminação, à exploração e à opressão” (Hooks, 2019, p.37).

Por isso é preciso entender que “a luta feminina é uma busca de construir novos valores sociais, nova moral e nova cultura. É uma luta pela democracia, que deve nascer da igualdade entre homens e mulheres e evoluir para a igualdade entre todos os homens, suprimindo as desigualdades de classe” (Oliveira, 2017, p. 06).

A trajetória feminina brasileira em relação à educação esteve submetida aos modelos das escolas femininas que se preocupavam apenas em desenvolver habilidades manuais para que as meninas de classes populares pudessem acessar mais facilmente o mercado de trabalho, tudo era voltado “à natureza da mulher” (Cravo, 1973). Apenas no final do século XIX, com a redefinição de políticas públicas e com a ampliação dos direitos à cidadania, o nível econômico fez implodir no lar a necessidade de expansão profissional da mulher. No campo ideológico, as mulheres conseguiram implantar um movimento que desafiou os componentes, alterando os padrões do seu papel na família e tornando-as efetivamente participantes de todo o processo social e histórico da humanidade (Oliveira, 2017).

O segmento feminino no espaço público procurou-se identificar a problemática das relações sociais da época do Brasil Colônia e Império e fez surgir a educação libertária e a Pedagogia Feminista como instrumentos mediatizados por uma reflexão acerca da educação que as mulheres recebiam e pela discriminação e intolerância a que estavam submetidas (Vechia, 2014).

Alterar esse processo enraizado pela Igreja e atravessado pelo patriarcado é rever a nossa posição nas esferas pública e privada para podermos seguir construindo uma identidade educacional com vistas à promoção da figura feminina, reconhecendo as particularidades do que é próprio de cada sexo, percebendo os valores e pontos positivos para o convívio comum, amparando o ensino sob a égide do respeito mútuo e da reciprocidade e do equilíbrio entre os saberes a serem aprendidos.

MULIERIS DIGNITATEM - EQUALIZAÇÃO E IGUALDADE

Ao longo dos anos, nós mulheres temos batalhado para conquistar o nosso espaço na sociedade diante de imposições feitas pelo sexo masculino. Luta-se muito pela igualdade e equalização – ou equidade –, mas para entender melhor a respeito, é necessário compreender o sentido de cada um dos vocábulos e suas implicações diante do assunto em questão.

A igualdade relaciona-se diretamente com o tratamento igual para todos, ou seja, tem por objetivo garantir que ninguém tenha menos chances do que outro por ser quem é. A equidade, por sua vez, busca permitir que os outros recebam aquilo que necessitam, como se o seu intuito principal fosse equilibrar uma situação. Logo, enquanto a primeira requer um tratamento igual, a segunda considera as necessidades dentro de suas diferenças.

Se relacionada ao cenário da mulher que busca o seu espaço dentro do contexto social, a igualdade busca conceder chances de igual para igual sem considerar as diferenças entre homens e mulheres. Já a equidade tem por premissa considerar a conjuntura atual, as diferenças são consideradas, e faz justiça a este cenário. Beauvoir (1960), obteve uma visão diferente a respeito da mulher. Na época, e pode-se dizer que as ideias persistem no presente, os homens eram os indivíduos que assumiam papéis mais importantes e relevantes, enquanto pessoas do sexo feminino eram colocadas em segundo plano.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1970, p. 9).

Seus pensamentos serviram como embasamento para as lutas feministas em prol da igualdade e equidade. É válido salientar que estes ideais buscam tirar a ideia de que a hierarquização dos sexos, onde os homens possuem mais autoridade que as mulheres, é uma construção social e não biológica.

Se um homem faz alguma coisa, ele é considerado um estrategista. Mas, se a mulher faz o mesmo, ela é considerada estrategista. No entanto, por que a sociedade pensa deste modo? Porque tais ideias foram fundadas a partir da desigualdade de gêneros que se tornaram orgânicas ao longo dos séculos. (Kolontai, 2011, p. 54).

A questão biológica apontada por Simone de Beauvoir ainda questiona as justificativas que de um discurso que aponta que a mulher, por suas características físicas e psicológicas, é relativamente mais frágil e sensível, enquanto os homens dotados de maior força física são mais aptos a assumir cargos públicos. As mulheres são forçadas a se reinventarem constantemente em todas as áreas de suas vidas, enquanto os homens não precisam fazer o mesmo. Também são julgadas com mais frequência, seja por suas vestimentas ou por seu comportamento. Concomitantemente, elas precisam provar frequentemente que são capazes e demonstrar o porquê ocupam cargos de importância em seus empregos, por exemplo.

Os movimentos feministas, apesar de conquistar muitos avanços no que diz ao espaço feminino, ainda vive sob o pretexto patriarcal, aquele que insiste em manter as mulheres em posições inferiores. No entanto, é necessário compreender qual é a verdadeira intenção das lutas pelos direitos da mulher. O feminismo é uma corrente político-social cujo objetivo é reivindicar os direitos

de igualdade entre homens e mulheres. Ao contrário do que muitos pensam, não pode ser classificado como um manifesto sexista na busca pela superioridade da mulher. É na realidade, a tentativa de introduzir ideais iguais para ambos os gêneros.

Sendo assim, arraigadas nos pensamentos de “O Segundo Sexo”, as atuações feministas buscam erradicar a desigualdade de gênero que se reflete, ainda no presente, na falta de uma maior representatividade da mulher em todas as áreas, semelhante a mostrar que as mulheres não são o “sexo frágil” como retratadas há muito tempo.

RELAÇÕES DE GÊNERO E ESCOLAS

Desde muito cedo as construções sociais atribuídas ao papel às mulheres, ou seja, aos papéis sociais que elas devem desenvolver, é moldado. Essas construções são aprendidas no ambiente familiar e os valores são levados para dentro do ambiente escolar e muitas vezes a escola fortalece essas representações sociais do que é “ser” mulher. No Brasil, até o fim do século XV a educação feminina era considerada como desnecessária, a mulher deveria apenas ocupar espaços domésticos como o de dona de casa, mãe e esposa, o que facilitaria uma supremacia masculina na sociedade.

Segundo Rodrigues (2007) o início da mudança nesse discurso veio após a Proclamação da República, quando surgiu a necessidade de reconstruir a imagem do país, deixando de lado a ideia do Brasil colonial e atrasado. No discurso era defendida a modernidade desse país, porém as diferenças na educação de meninos e meninas ainda era evidente, a etnia e a divisão de classes sociais tinham uma força importante na hora de determinar as formas de educação que seriam utilizadas na formação de homens e mulheres. Mesmo com todo esse movimento, foi somente no fim do século XIX as mulheres das camadas mais populares da sociedade foram incluídas nesse processo, devido à necessidade de vincular o conceito de trabalho ao lema “Ordem e Progresso”.

A construção da sociedade concentra a figura masculina no centro, o que leva a diferentes formas de tratamento familiar e social a homens e mulheres desde a infância e esse modelo é fortalecido até hoje. “Por assim dizer, logo, a mulher continua sendo considerada subalterna ao longo dos séculos, fato explicado, muitas vezes, pela condição de reprodutora como causa da inferioridade em que a mulher se encontra, ou até mesmo seu destino, como ser complementar do homem” (Rodrigues, 2007, p. 14).

No ambiente escolar, educadores lidam todos os dias com indivíduos que sofrem preconceitos por estarem fora dos padrões e uma forma de contribuir para a maior compreensão dessa diferença é ensinar sobre as diversas formas de se relacionar de modo diferente do que foi pré-estabelecido. “E esse é o papel da educação. Com um viés científico e laico disseminar a importância de compreender as diferentes formas de relação” (Oliveira, 2011, p. 03).

Quando voltado para a educação formal, as diversidades já existentes em grupos sociais permeiam as relações de gênero e potencializam as desigualdades entre homens e mulheres.

A escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A escola que a sociedade ocidental moderna herdou separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas. Herdamos, e agora, de muitas maneiras, mantemos uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de preferir (Louro, *apud* Auad, 2007, p. 14).

Com isso, a autora expõe que o ambiente escolar se utiliza das habilidades produzidas pela educação familiar, para contribuir dentro de sala de aula com o rendimento dos alunos, como nas meninas. Um dos exemplos utilizados por Auad (2006) é o de organização dos cadernos de exercícios por parte das meninas, organização que reforça o papel da menina como boa aluna, dando a ela a responsabilidade sobre o bom funcionamento da classe aos olhos do professor e dos meninos.

Esse reforçamento de papéis é um modo de manter viva uma determinação social dos papéis dos homens e das mulheres. Quando se trata dos meninos, é possível observar outro comportamento, a agressividade, por exemplo, é relativizada por ser considerada como um treinamento para o futuro. Meninos e meninas são ensinados desde a infância, seja em casa ou na escola, que existem lugares e comportamentos pré-determinados para cada um deles.

O espaço escolar é de extrema importância no processo de construção da identidade de gênero, sendo importante a atenção para que o espaço não acabe sendo uma ferramenta de reprodução de desigualdades sociais, especialmente quando se trata dos papéis desempenhados por meninos e meninas. É um papel da escola, desde o corpo docente a administração, trabalhar desde cedo com os alunos a questão de gênero, abordando assuntos como desigualdade, violência e preconceito.

CONCLUSÃO

A educação, um dos maiores instrumentos de empoderamento, deve ser trabalhada como meio de reconhecimento e afirmação dos direitos humanos e da diversidade existente entre as pessoas. É a partir da educação que é possível incluir essa imensa parcela da população brasileira no desenvolvimento, garantindo-lhe o pleno exercício da cidadania. Desta forma, o docente precisa usar não apenas seu conhecimento acadêmico, teórico e conceitual, mas também seu conhecimento emocional e empatia para ter a melhor chance de ler as dificuldades e facilidades de cada aluno/a.

Quando um educador vê seu aprendiz, respeita suas origens, suas motivações e sonhos, ele tem a oportunidade de promover uma educação feminista e libertária, honrando o conhecimento de vida que o educando traz e desafiando-o a buscar novos saberes e conhecimentos, não apenas para viver melhor no mundo, mas para construir um mundo melhor para se viver.

Portanto, não se sabe exatamente como promover uma educação feminista para todos a não ser pelo nosso próprio compromisso com o estudo e com a educação para a liberdade e igualdade.

Embora vivamos momentos difíceis para acreditar em avanços sociais no Brasil, não podemos negar que o alarmante contexto político constitui uma denúncia escancarada de como a grande maioria da população brasileira está longe de conhecer a sua própria realidade de opressão. Para se pensar nisso, a proposta curricular seria o território perfeito para a promoção de práticas educativas e transformadoras na intenção de ser trabalhado o feminismo na tentativa de entender as lógicas sócias em torno de um gênero que se sobrepõem ao outro. Relevando, nitidamente, que os conteúdos se voltam para o gênero masculino, que os paradigmas devem ser superados e combatidos.

Consideramos que essa discussão não está acabada, mas tão somente iniciada, e que o currículo escolar não deve omitir-se na execução e tão pouco omitir-se de problematizar toda essa teia discursiva que a Escola comporta. A partir da discussão ora apresentada, é de importância primordial a adoção de uma pedagogia feminista nas práticas escolares e na adoção de um currículo inclusivo que alcance toda a diversidade humana.

À guiza de conclusão, nosso estudo examinou que é preciso ampliar dados tão significativos como estes, porque a união social proporciona formas coletivas de tomadas de decisão pensadas pela e para a coletividade. Por isso, sugerimos pesquisas futuras que possibilitem analisar os acontecimentos históricos a partir de outras perspectivas, reconhecendo narrativas de sujeitos diversos, atravessados pela dominação do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, A. E. S. Q.; FIGUEIREDO, R. P. de. O esculpir da mulher brasileira: violência, submissão e resistência. **Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania – IDCC**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 202-216, jan/jul, 2020. ISSN: 2596-0075. Disponível em: <<http://revistaidcc.com.br/index.php/revista/article/view/74/>>. Acesso em: 05 de out. de 2023.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**, Volume 2. 2ª Edição. Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CRAVO, V. L. Z. A Influência da mulher na Independência. In: **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense**, v. XVIII, 1993, p. 9-17.
- CHAMBAT, G. **Instruir para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia da ação direta**. São Paulo: Imaginário, 2006.
- EAGLY, A.; CARLI, L. Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, v. 85, n. 9, p. 62-71, 2007.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- _____. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.
- _____. **A importância do ato de ler**. 41ª edição. São Paulo, Cortez, 2001.
- GALLO, S. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário, 2007.
- GRAEBER, D. **Um projeto de democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- HOBBSBAWM, E. J. **A Era do Capital**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- hooks, b. **Teoria Feminista: Da margem ao Centro**. São Paulo: Perspectiva. 2019.
- KASSICK, N. B.; KASSICK, C. N. **A Pedagogia Libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- KASSICK, C. N. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5095/art09_32.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.
- KOLONTAI, A. **A nova mulher e a moral sexual**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

- KONKEL, E. N.; CARDOSO, M. A.; HOFF, S. A condição social e educacional das mulheres no Brasil Colonial e Imperial. **Roteiro UNOESC**. Joaçaba, v. 30, n. 1, p. 35-60, jan./jun. 2005.
- LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre; FELIPE, Jane. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Editora Vozes, 2003.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 8ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- LUIZETTO, F. **Utopias Anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MALATESTA, E. **Anarquismo e anarquia**. Faísca, 2009.
- MCKINSEY & COMPANY. **A CEO's guide to gender equality**. 2015. Disponível em: <<https://twfhk.org/blog/mckinseys-ceo-guide-gender-equality>>. Acesso em: 05 out. 2023.
- OLIVEIRA, A. C. M. de. A evolução da mulher no Brasil do período da Colônia a República. In: **Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress**, Florianópolis, 2017.
- RODRIGUES, V. L. A importância da mulher. In: Paraná, Secretária de Estado da Educação. **Superintendência de Educação - O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007.
- RONCAGLIO, C. Relações de Gênero, Espaço Público e Feminismo. In: TRINDADE, E. M. de C.; MARTINS, A. P. V. (orgs). **Mulheres na História: Paraná- Séculos 19 e 20**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Departamento de História. Cursos de Pós-Graduação, 1997.
- SANDBERG, S. **Lean in: women, work and the will to lead**. New York: Random House, 2013.
- SANTOS, H. T. **Anarquismo e formação do Partido Comunista do Brasil (PCB)**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2017.
- VAINFAS, R. **Trópico dos pecados**. Editora José Olympio, 2011.
- VECHIA, A. **O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. Histórias e memórias da educação no Brasil (século XIX)**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIDAL, D. G. Educação doméstica: e a reforma da educação pública no Distrito Federal. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, 1996, p. 30-35.
- SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, p. 134-255, 1979.
- SANTOS, S. M. de M. dos; OLIVEIRA, L. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katálisis**, v. 13, p. 11-19, 2010.
- SOUSA, L. P. de; GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos avançados**, v. 30, p. 123-139, 2016.

CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL ACESSÍVEL COM WAKELET: UMA EXPERIÊNCIA ABERTA

Jardel Lucas Garcia

INTRODUÇÃO

Criar, selecionar ou contextualizar recursos para aprendizagem não é tarefa simples. E quando se considera que esses recursos precisam estar acessíveis de diferentes formas para diferentes pessoas, e assim atingir o máximo de indivíduos possível, o nível de complexidade e de estudo em torno dessa sistemática se eleva ainda mais.

É nesse sentido que, no contexto educacional, os Recursos Educacionais Abertos (REA) devem ocupar lugar de destaque. Os REA, que compreendem uma gama diversa de perspectivas, podem ser definidos como materiais criados e disponibilizados em acesso aberto e gratuito e que tenham propósito educativo (Orr; Rimini; Van Damme, 2015). Considerando o âmbito da internet, é desejado que esses recursos estejam livremente disponibilizados por meios digitais; além disso, considera-se aberto o material que possa ser (re)utilizado, guardado, revisado, recontextualizado e redistribuído (Willey, 2011).

Nesse viés, uma prática pedagógica que pode se beneficiar extensivamente dos REA e dessas práticas de Educação Aberta é a curadoria digital de conteúdo. De acordo com Chagas, Linhares e Mota (2019), curadoria digital em contexto educativo pode ser definida como um conjunto de práticas de busca, seleção, contextualização e compartilhamento de conteúdos relevantes dentro de uma temática específica cuja intencionalidade é a aprendizagem do público-alvo desse material curado. Esse conceito de curadoria, contudo, não é novo: o papel de um curador de conteúdo encontra algumas de suas origens no âmbito da comunicação, no qual considerou-se que esse indivíduo é responsável por buscar, agrupar, organizar e compartilhar os conteúdos mais relevantes dentro de um contexto específico (Bhargava, 2009).

E é nesse ponto que este trabalho se insere. O objetivo aqui é analisar o uso de um REA para realização de curadoria e organização de conteúdo didático para a aprendizagem, neste caso, de um curso de nível superior. O REA utilizado é o Wakelet, que se apresenta como uma plataforma online de curadoria de conteúdo digital. Dessa forma, a ferramenta foi utilizada com uma turma do curso de graduação em Ciência da Computação híbrida, isto é, cujas aulas são ministradas mesclando momentos presenciais com momentos online.

Contudo, considerando a diversidade de pessoas envolvidas em um processo como esse, foram observadas algumas questões antes da seleção da ferramenta específica para esse fim, já que existem muitos REA disponíveis na internet cujo objetivo é a curadoria de conteúdo digital. O primeiro ponto observado foi justamente o acesso aberto, já que o Wakelet é de uso gratuito.

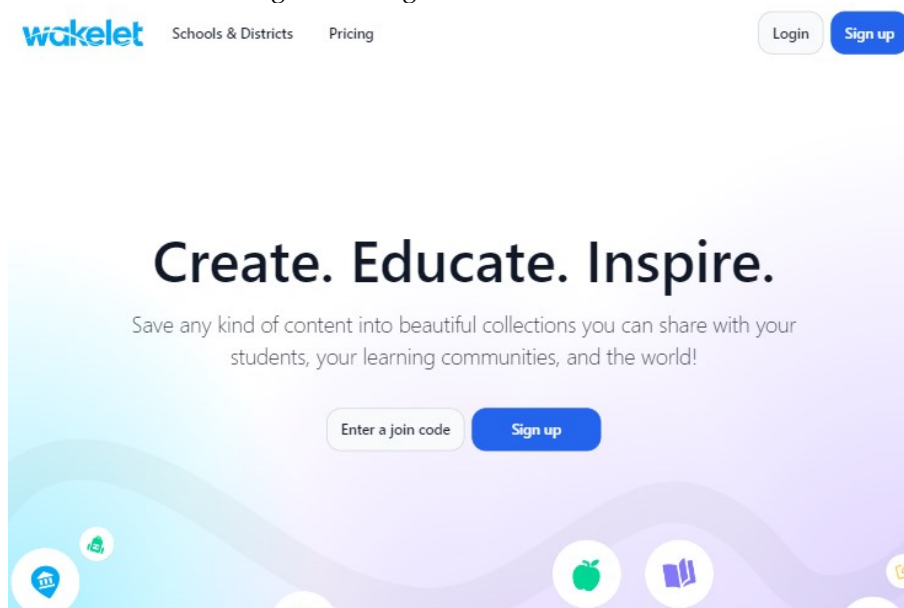
Contudo, a questão da acessibilidade também foi observada, considerando-se o disposto por Da Silva *et al.* (2015) quanto às recomendações técnicas de acessibilidade em REA. Os autores basearam-se no princípio do acesso universal e da autonomia de qualquer usuário, fundamentando-se na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), para desenvolver recomendações para criação e disponibilização de REA de forma acessível. Assim, trazem definições sobre conceitos fundamentais

de acessibilidade que guiam o desenvolvimento de REA para todos. Um desses conceitos é a tecnologia assistiva ou ajuda técnica, que diz respeito a recursos, metodologias, estratégias, práticas, serviços, produtos, equipamentos que busquem viabilizar a participação efetiva (isto é, com independência, autonomia, qualidade e inclusão) da pessoa com deficiência. Um elemento implementado pelo Wakelet, por exemplo, é o leitor imersivo, um recurso que cria síntese de voz sobre os textos exibidos em tela. Assim, este trabalho apresenta o Wakelet, casos de uso em contexto educativo – já que a plataforma é de uso de vários contextos e circunstâncias – e uma experiência em andamento no âmbito do Ensino Superior.

WAKELET: PERSPECTIVAS DE CURADORIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Antes de mais nada, é preciso entender que o processo de curadoria em meios digitais pode consistir de vários verbos, como encontrar, selecionar, agrupar, contextualizar, preservar, manter, arquivar e compartilhar conteúdo digital, sendo essas ações – nem sempre todas presentes ao mesmo tempo – essenciais para desenvolver nos sujeitos (público-alvo) competências em torno da literacia de informação (Graham, 2018). Tendo esses pressupostos como base, Graham (2018) também descreve em sua experiência a possibilidade de se apoiar em uma plataforma online para realizar tais atos em torno da curadoria – o Wakelet (FIGURA 1). Para a autora, o Wakelet é uma opção interessante para isso uma vez que, na sua concepção, pode servir como: 1) registro de pesquisa, isto é, para guardar informações sobre progressos, falhas e sucessos na experiência; 2) bibliografias anotadas, ou seja, informações organizadas sobre determinadas obras; 3) portfólios de estudantes para que possam curar seu próprio conteúdo; e 4) espaço para projetos em grupo, já que há ferramentas para trabalho colaborativo.

Figura 1 – Página inicial do Wakelet



Fonte: Wakelet.com

Graham (2018) traz ainda características do Wakelet que propiciam todas essas possibilidades. A plataforma é livre, isto é, todas as suas funcionalidades estão disponíveis gratuitamente e online, possui suporte a conteúdos multimídia (não se limitando a um ou outro tipo de arquivo) e é possível que cada usuário crie seu perfil, customize-o e crie coleções de conteúdo públicas ou privadas, podendo ou não convidar pessoas a colaborar na construção e manutenção dessas coleções. A autora a considerou, em suas experiências, fácil de utilizar, o que é atrativo importante para o engajamento estudantil na sua adoção.

Da mesma forma, Pimenta (2021) considera o Wakelet uma plataforma de organização e compartilhamento de informações uma vez que possui ferramentas sociais, isto é, funcionalidades como inserir comentários e dar *like* em conteúdos e coleções, semelhante ao que existe nas mídias sociais. O autor menciona que, através de uma interface intuitiva, tais elementos estimulam a colaboração entre pessoas. Contudo, também atenta para o fato de que é preciso utilizar essa possibilidade de curadoria da maneira correta: inserir informação em demasia em uma coleção ou iniciar um processo de curadoria em contexto educacional sem atrelá-la a um instrumento de avaliação pode levar a resultados pouco efetivos e engajamento baixo.

Nessa mesma linha, Sánchez-Fernández, Palacios-Rodríguez e Serrano-Hidalgo (2022) iniciaram sua investigação em torno do Wakelet a partir dos seguintes questionamentos: como os alunos tomam notas das aulas? O que fazem com elas depois? E como buscam e organizam as informações de que precisam? Em suas pesquisas, descobriram que, em geral, alunos não costumam ter consciência da importância de manter a informação, seja por meios físicos ou digitais. Descobriram também que cerca de 80% do público entrevistado não guardam essas informações, mesmo tendo cerca de 80% também afirmado que tomam notas em um caderno e 70% por meio de dispositivos móveis. A grande maioria também afirmou que descarta essa informação ao final de um período de estudos. Dessa forma, os autores inseriram em seus estudos a recomendação do Wakelet como ferramenta de gestão de aprendizagem, já que além de salvar automaticamente toda a informação ali inserida, possui ferramentas visuais e sociais que podem, além de manter os conteúdos, provocar sentimento de orgulho no estudante enquanto ele percebe suas ações e decisões impactando na vida de outros colegas.

De maneira mais específica, Santos *et al.* (2023) utilizaram o Wakelet com o objetivo de realizar uma curadoria colaborativa com alunos do Ensino Médio sobre os impactos da cultura digital no dia-a-dia. De acordo com os autores, a professora responsável pelo projeto criou a coleção na plataforma, compartilhou com a turma com permissão de edição para todos os alunos e eles tiveram tempo para adicionar conteúdo. Observou-se a adição de postagens de diferentes tipos – de sites comerciais a artigos científicos – enquanto a professora acompanhou e avaliou o processo. De acordo com as percepções da docente, os autores registraram algumas vantagens na utilização do Wakelet, como a possibilidade de dar *like* e de compartilhar coleções, elementos esses de comum

conhecimento dos alunos que foram público-alvo da experiência e que estimulam a socialização e publicização dos conteúdos curados; além disso, destacaram a importância da funcionalidade de disponibilizar as coleções criadas em acesso aberto e público, o que amplia ainda mais a possibilidade de colaborar com outras pessoas.

Já Stolyar (2023) utilizou o Wakelet para que alunos pudessem criar portfólios digitais. De acordo com o autor, a possibilidade de salvar, organizar e compartilhar materiais contribui para desenvolver competências de cooperatividade entre estudantes – além do fato de que simplesmente montar um portfólio também configura uma competência. Além disso, destacou também que o portfólio por meio do Wakelet pode auxiliar o aluno a reconhecer como está aprendendo, a refletir sobre essa aprendizagem, a ser criativos, a ajudar uns aos outros, a expressar-se por meio da curadoria própria e, além de tudo, a acessar suas produções e materiais de maneira fácil.

Por fim, Quah (2023) apropriou-se do Wakelet com o objetivo de investigar sobre a percepção dos estudantes sobre o seu uso enquanto plataforma de ensino e aprendizagem do ponto de vista da sua utilidade, facilidade de uso e da sua correspondência com as intenções, atitudes e comportamento dos usuários. Para essa experiência, o autor utilizou o Wakelet em um curso de modo que organizou diversos tipos de conteúdo (vídeos, notas, quizzes, trabalhos, exercícios) em diversas coleções de maneira colaborativa com os estudantes e, em seguida, aplicou questionários quantitativos e qualitativos para que eles avaliassem a sua experiência de uso da ferramenta. Tais percepções foram, conforme demonstrado pelo autor, muito positivas, tendo a imensa maioria dos alunos realizado afirmações positivas sobre a melhoria da sua performance de aprendizagem, da sua compreensão, da otimização do seu tempo de estudo, da facilidade de encontrar informação útil, da qualidade do próprio curso e também demonstraram intenções de continuar utilizando-o posteriormente.

EXPERIÊNCIA COM WAKELET: ANÁLISE E UTILIZAÇÃO EM AULA

Com base nesses pressupostos, procedeu-se ao estudo e utilização do Wakelet com uma turma do curso de graduação em Ciência da Computação, experiência essa ainda em andamento. O professor, neste caso, atua em modo online síncrono com os alunos, havendo também um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) à disposição para compartilhamento de materiais, recursos e atividades com a turma. Contudo, há flexibilidade de uso de outras plataformas de forma integrada ao AVA institucional, o que dá liberdade ao docente na escolha das melhores ferramentas e estratégias de aprendizagem.

Assim, o professor selecionou o Wakelet para organizar o conteúdo de cada aula em *coleções* – funcionalidade essa da ferramenta que permite organizar conteúdos específicos em páginas específicas de acordo com a escolha do autor. Neste caso, o professor decidiu criar uma *coleção* por

aula e um *espaço* próprio para a sua disciplina – e o Wakelet considera como *espaço* um conjunto de coleções organizado (FIGURA 2).



Fonte: Wakelet.com

De acordo com o disposto na Figura 2, vê-se um painel lateral à esquerda onde o usuário pode acessar coleções disponibilizadas em acesso aberto (Explorar) por outros usuários, bem como visualizar as Coleções e Espaços criadas por ele próprio. Na Figura 2 estão dispostas oito coleções criadas em um espaço privado (disciplina do curso) e disponibilizado para os alunos por meio de um link próprio. Cada *card* simboliza uma coleção, que neste caso representa uma aula. O professor utilizou a mesma imagem de capa para cada *card* para sinalizar que são conteúdos de uma mesma área – diferenciando essa imagem apenas em casos específicos, como no *card Espaço de Curadoria Própria* dedicado à inserção de conteúdos diversos pelos próprios alunos, estratégia essa adotada pelo docente para que os estudantes pudessem, eles próprios, compartilhar com a turma recursos que julgassem interessantes a qualquer momento. O botão *Create Collection*, no canto superior direito, permite adicionar mais uma coleção àquele espaço.

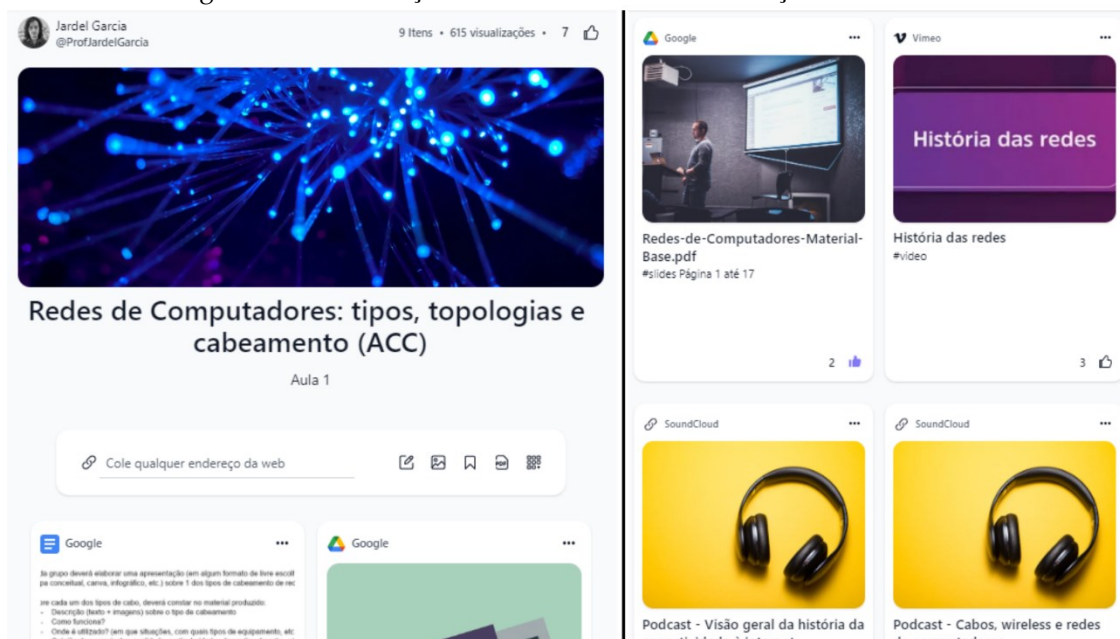
Por dentro de cada coleção é possível adicionar os conteúdos multimídia além de interagir com ferramentas sociais. Conforme demonstrado na Figuras 3, cada coleção tem um título, descrição, um contador de itens (no caso da coleção apresentada a seguir, 9 itens), outro contador com a quantidade de visualizações até o momento (neste exemplo, 615) e um botão de like que também realiza essa contagem. No modo de edição há também uma barra de inserção de itens por meio da qual é possível colar links da web, adicionar arquivos locais (PDF, imagens), adicionar texto livre ou conectar com plataformas compatíveis (como *Twitter*, *YouTube*, *Google Drive*, entre outras).

Figura 3 – Por dentro de uma coleção no Wakelet



Fonte: Wakelet.com

Figura 4 – Visualização dos conteúdos de uma coleção no Wakelet



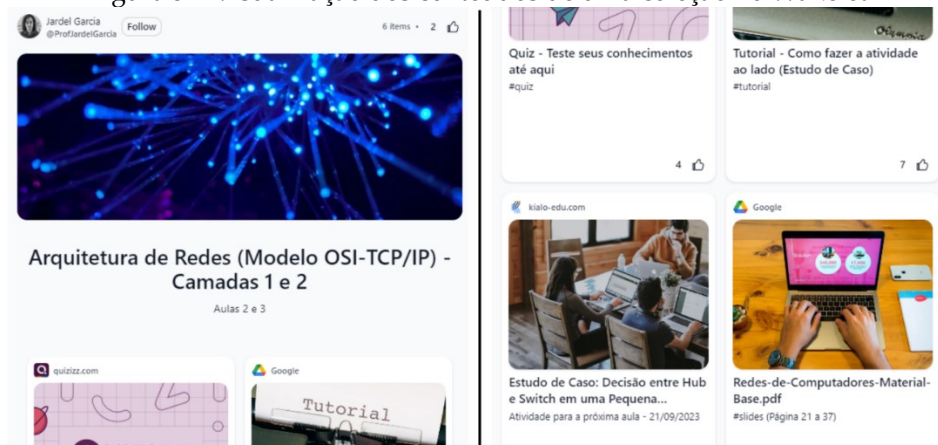
Fonte: Wakelet.com

Já na Figura 4 é possível visualizar o painel com os conteúdos de uma coleção. Neste caso, observa-se a presença de diferentes tipos de mídia – documentos editáveis, documentos PDF, links diretos para outras plataformas, podcasts e vídeos – selecionados pelo professor para esta aula específica. Tais recursos se dividem entre materiais instrucionais (como apostilas, textos, slides, videoaulas, podcasts) e atividades, ou seja, o professor utilizou a coleção tanto para organizar e compartilhar conteúdo quanto para criar e passar atividades para os alunos.

Pontos interessantes a observar neste ponto dizem respeito justamente às ferramentas sociais. No exemplo da Figura 4, percebe-se um alto número de visualizações (615), um número mais de seis vezes superior ao número de aulas na turma em questão. Além disso, a ferramenta *like* está presente tanto na coleção como um todo quanto em cada *card*, permitindo ao professor estimular os alunos a utilizarem a funcionalidade para marcarem as suas preferências entre os recursos disponibilizados. O docente observou, até o momento, que é preciso um estímulo maior em torno da frequência de uso dessa funcionalidade – assim como nas redes sociais – para que os alunos passem a utilizar com mais intensidade. Além dessas funcionalidades, observa-se o botão *Follow* ao lado da foto e nome do usuário autor, o que permite criar ligações entre os usuários de modo que possam seguir os conteúdos uns dos outros, algo interessante para a socialização das coleções.

Analisando outra coleção (FIGURA 5), observa-se a escolha por diferentes elementos (quiz, estudos de caso disponibilizados em ferramentas externas, tutoriais em vídeo feitos pelo professor, apostila em PDF). Tais recursos, neste caso, foram organizados pelo professor como um conjunto de duas aulas, não apenas uma, o que é sinalizado pela caixa de descrição. Além disso, observa-se que em cada card é possível adicionar títulos e descrições da maneira que o autor quiser, podendo inserir ali orientações e instruções aos alunos. Isso se provou muito útil ao passo que muitas das atividades ali disponibilizadas seriam realizadas em modo assíncrono, isto é, sem a presença do professor, dependendo da autonomia e independência do estudante.

Figura 5 – Visualização dos conteúdos de uma coleção no Wakelet



Fonte: Wakelet.com

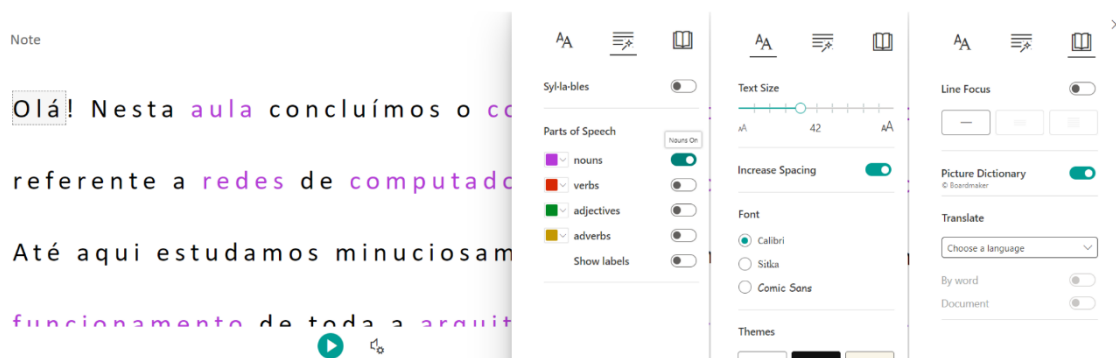
Quanto às questões mencionadas anteriormente sobre acessibilidade, os textos inseridos nos *cards* podem ser acessados também pelo leitor imersivo (FIGURA 6). O ícone de acesso é disponibilizado onde a plataforma verifica que é possível utilizá-lo, bastando clicar para carregar uma nova tela (FIGURA 7). Nessa página, o texto é disponibilizado em tamanho maior, podendo ser alterado de várias formas – tamanho da letra, tipo de fonte, cor, tema, espaçamento. Além disso, uma outra ferramenta interessante é a análise gramatical, que permite destacar automaticamente classes de palavras específicas (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios etc.). Por fim, também é possível realizar buscas e traduções com base nas ferramentas de dicionário também disponíveis no leitor imersivo, tudo de maneira aberta. Tudo isso atrelado ao leitor de tela, acionado pelo botão *play* abaixo na tela e configurado quanto ao tipo de voz (masculino e feminino) e velocidade de reprodução.

Figura 6 – Acessando o leitor imersivo no Wakelet



Fonte: Wakelet.com

Figura 7 – Por dentro do leitor imersivo no Wakelet



Fonte: Wakelet.com

Durante o período de utilização – ainda em curso – do professor com a referida turma, constatou-se até o momento 1749 visualizações entre as sete primeiras coleções – sendo a oitava ainda a ser disponibilizada para a turma. Segundo relatos preliminares dos alunos, o Wakelet tem ajudado a visualizar com mais facilidade os materiais disponibilizados, a encontrá-los e a se organizar em torno dos vários temas que a disciplina aborda – já que cada coleção corresponde a uma aula. Além disso, alguns alunos também destacaram o fato de que o acesso ao Wakelet independe, a princípio, até mesmo de login e senha, sendo esses dados solicitados apenas quando o usuário vai interagir com alguma funcionalidade da ferramenta (*like, follow, inserir conteúdo*). Para visualizar e acessar os recursos não é necessário realizar o login. Isso traça uma comparação direta com o AVA, que demanda muitos cliques e redirecionamentos até chegar no material específico de alguma aula.

Do ponto de vista docente, o Wakelet se provou fácil de utilizar, já que basta, por exemplo, copiar e colar um link para inserir um recurso em uma coleção. Além disso, poder acompanhar as visualizações e *likes* dos alunos é algo interessante e ajuda o professor a aferir as preferências, ritmo e engajamento dos alunos. Por fim, poder criar um espaço de colaboração onde o estudante pode intervir e adicionar conteúdo – algo ainda em curso neste ponto – tem se provado um diferencial, já que percebe-se um comportamento mais engajado do que simplesmente enviar um determinado material por e-mail ou Whatsapp. A aparência, a facilidade e a possibilidade de socialização dos conteúdos constitui atrativo também para o aluno neste caso.

Dessa forma, o docente considera, até o momento, positiva a adoção do Wakelet para curadoria dos conteúdos de suas aulas. Até o final do período estipulado para as análises, os resultados serão sistematizados em análises mais aprofundadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir a questão da curadoria digital de conteúdo na educação a partir de uma experiência com o uso do Wakelet enquanto REA para gerenciar e disponibilizar todo esse processo. Como se trata de uma experiência em andamento, considera-se que os resultados preliminares esperados até o momento atendem aos objetivos propostos, trazendo hipóteses substanciais que sustentam a viabilidade e efetividade do Wakelet para cumprir com tais papéis no trabalho docente e discente.

Do ponto de vista docente, o professor considerou muito positiva a experiência com a ferramenta bem como a considera um instrumento de autorreflexão para o próprio profissional avaliar sua atuação enquanto produtor e curador de conteúdo, algo que certamente pode se refletir na perspectiva discente também. Além disso, sendo Wakelet considerado um REA, também pode-se observar a utilização de mais REA ao longo desse percurso em integração com a plataforma, o que reforça e aproxima esses conceitos – curadoria e educação aberta.

Como limitações a este trabalho, entende-se que é necessário concluir o período em que se utiliza o Wakelet com a turma em questão para que se obtenha um resultado mais conciso e completo em relação a toda a experiência. Dessa forma, será possível obter dados quantitativos e qualitativos acerca tanto da percepção docente quanto discente do processo. Também será possível analisar com mais profundidade os efeitos do uso da plataforma na aprendizagem dos alunos, que é o maior de todos os objetivos educacionais.

Assim, como proposta de continuidade, espera-se poder levar adiante as experiências com Wakelet, REA e curadoria digital de conteúdo. Todos esses assuntos são muito amplos e percebe-se aqui uma oportunidade de integração entre eles, que será objeto de análise de futuras investigações.

REFERÊNCIAS

- BHARGAVA, Rohit. Manifesto for the content curator: The next big social media job of the future. **Rohit Bhargava.com**, v.30, 2009. Disponível em: <https://rohitbhargava.com/manifesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future/> . Acesso em: 03 out. 2023.
- BRASIL. LEI 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 out 2023.
- DA SILVA, Fabiane Beletti et al. Recomendação Técnica de Acessibilidade em Recursos Educacionais Digitais. **ProEdu** - Repositório Online. 2020. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/handle/123456789/1648>. Acesso em: 3 out. 2023.
- CHAGAS, Alexandre Meneses; LINHARES, Ronaldo Nunes; MOTA, Marlton Fontes. A curadoria de conteúdo digital enquanto proposta metodológica e multirreferencial. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. 33, p. 32-47, 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5800615/mod_folder/content/0/Curadoria%20de%20conte%C3%BAdos%20enquanto%20proposta.pdf . Acesso em: 04 out. 2023.
- GRAHAM, K. TechMatters: Doing Digital Curation with Wakelet. **LOEX Quarterly**, v. 45, n. 2, p. 4–6, 2018. Disponível em: <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1333&context=loexquarterly>. Acesso em: 16 out. 2023.
- PIMENTA, G. **O Uso Da Plataforma Wakelet No Processo De Ensino-Aprendizagem No Ensino Médio**. Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. **Anais...**Belo Horizonte/MG: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2021. Disponível em: <https://ueadsl.anais.nasnuv.com.br/index.php/UEADSL/article/view/694>>. Acesso em: 8 out. 2023
- ORR, Dominic; RIMINI, Michele; VAN DAMME, Dirk. Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation. Paris: **OECD Publishing**, 2015. (Educational Research and Innovation). Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264247543-en>. Acesso em: 2 out. 2023.
- QUAH, W. B. Enhancing online learning with Wakelet: A technology acceptance framework analysis. **Journal of Social, Humanity, and Education (JSHE)**, v. 3, n. 4, p. 321–333, 2023. Disponível em: <https://goodwoodpub.com/index.php/jshe/article/view/1473>. Acesso em: 20 out. 2023.
- SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, M.; PALACIOS-RODRÍGUEZ, A.; SERRANO-HIDALGO, M. **Uso de Wakelet en la construcción del PLE del alumnado de Secundaria**. Edutec 2022 Palma - XXV Congreso Internacional. **Anais...**Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE), 2022. Disponível em: <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/160586>>. Acesso em: 8 out. 2023
- SANTOS, I. C. DOS et al. **Wakelet para a produção de curadoria sobre tecnologia digital**. Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. **Anais...**Belo Horizonte/MG: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2023. Disponível em: <https://ueadsl.anais.nasnuv.com.br/index.php/UEADSL/article/view/1112>>. Acesso em: 8 out. 2023

STOLYAR, R. **WAKE UP FOR THE WAKELET! USING E-PORTFOLIO IN A JIGSAW CLASSROOM IN THE COLLEGE SETTING.** 17th International Technology, Education and Development Conference. **Anais...**Valencia, Spain: Hemdat Academic College of Education (ISRAEL), 2023. Disponível em: <<https://library.iated.org/view/STOLYAR2023WAK>>. Acesso em: 8 out. 2023

WILLEY, David. **On OER: Beyond Definitions.** Improving Learning. 2011. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/2015>. Acesso em: 8 out. 2023.

USO DE JOGOS DIDÁTICOS ANALÓGICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maryane Bevilaqua Mendonça de Souza

Leonardo Ferraresi Simoni

Celso Yoshiharu Agata Moreira

Amir El Hakim de Paula

INTRODUÇÃO

A partir do programa Residência Pedagógica, disponibilizada pela CAPES, os discentes em processo de formação inicial, podem ter um contato mais aprofundado e diferenciado em sua experiência com o estágio docência, o que, garante a constituição de um perfil profissional centrado na realidade concreta de sala de aula, experimentada, vivenciada e não somente, mas também, observada.

O local onde foi realizado o programa se encontra em um bairro periférico, e de baixa renda, no município de Ourinhos-SP, a escola atende alunos do Ensino Fundamental II e da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) de Ensino Fundamental I e II, com salas multisseriadas em alguns casos, contendo alunos com idades mistas, diferentes etnias e perfis de gêneros, que podem dificultar o contato professor-aluno. O professor acompanhado pelos discentes do programa propôs durante os semestres, momentos de estudos para aprofundamento do conhecimento científico. O docente leciona somente para as turmas da EJA nesta instituição, dessa forma o presente artigo abordará a temática voltada para as turmas da EJA.

A escolha pelo uso de jogos didáticos analógicos em prática de ensino de geografia nas turmas da EJA, decorreu da dificuldade percebida entre os alunos de idade mais avançada, pois não possuíam afinidade com tecnologias e jogos digitais, por mais que fossem receptivos com esses tipos de metodologias. Com isso, resultou-se na criação de dois jogos analógicos, que serão descritos em diferentes tópicos durante este artigo.

Através da aplicação de jogos é possível o entendimento de questões científicas complexas, que em muitos casos, não seriam apreendidos em seu máximo pelo estudante, como nos aponta De Macedo (1995, p.09) “No jogo pode-se encontrar respostas, ainda que provisórias, para perguntas que não se sabe responder. A explicação científica, também provisória, tem por vezes a melhor resposta, mas nem sempre esta é acessível”.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico), e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem [...]. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa (Kishimoto, 1999, p. 36).

Ao analisar essa citação, a partir da aplicação dos jogos, é possível compreender que os mesmos se encaixam nas dimensões das trocas de interação social, e na construção de representações dos alunos, exemplificado por Kishimoto (1999). Se tratando de pessoas com maior idade, o desenvolvimento de atividades lúdicas promove o estímulo à aprendizagem e à sociabilidade com os mais jovens. Essas estratégias dos jogos podem ser pensadas, para o caso da EJA, como meio de

explorar o conhecimento popular, da vivência e da experimentação entre diferentes gerações e dos conflitos com o conhecimento científico.

Este artigo pretende geral, discutir e analisar a utilização de jogos didáticos analógicos no ensino de geografia, com enfoque na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois ao usar a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as variáveis "ensino de geografia", "jogos analógicos", "EJA", "Educação de Jovens e Adultos", percebe-se uma escassez de teses e dissertações, apenas três trabalhos que contemplavam este tipo de metodologia, e principalmente, esta modalidade de ensino, que já sofre de uma defasagem em relação ao ensino regular. Como, por exemplo: evasão durante o ano letivo, que acaba prejudicando o andamento das matérias, as classes com grandes disparidades etárias e diferentes perspectivas de vida.

Como objetivos específicos, deseja-se apresentar a importância do uso de jogos didáticos analógicos no Ensino de Geografia na EJA; discutir relatos de experiência com a elaboração e aplicação de jogos didáticos analógicos no ensino de geografia na EJA; discutir o construtivismo como uma possibilidade de base epistemológica em contexto de ensino de geografia a partir do uso de jogos analógicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os jogos didáticos se configuram como uma estratégia que, ao ser explorada de forma correta, se torna um precioso recurso na viabilização do processo de aprendizagem, uma vez que possibilita o uso de recursos cognitivos, métodos e estímulos para a resolução de situações de conflito teórico.

Pereira e Ludka (2021) nos revelam que:

O professor pode utilizar os jogos e brincadeiras de maneira lúdica para abordar diversos conteúdos geográficos. Há muitos jogos que os professores podem utilizar, sendo que isso exigirá de o professor aprender esses jogos, além de adaptá-los para cada contexto em relação aos alunos e às escolas (Pereira e Ludka, 2021, p. 28).

A base teórica deste artigo segue a linha Construtivista, sendo Jean Piaget o precursor dessa vertente e principal autor analisado. Castañon, em seus estudos sobre a teoria piagetiana e o construtivismo, destaca que: "A construção do conhecimento exige uma interação necessária entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. É o sujeito ativo que, na ação, constrói suas representações de mundo interagindo com o objeto." (Castañon, 2015, p. 217).

Ao adotar diferentes estratégias de ensino, o professor possibilita ao educando um leque diverso de experimentações cognitivas, por meio de estímulos que potencializam a interação entre sujeito e objeto alvo da aprendizagem, e no caso específico da EJA, tendem a se vincular as experimentações e vivências de trajetória e com isso promovendo maior significado ao processo de ensino. Piaget (2013) nos explicita:

A vida afetiva e a vida cognitiva são, portanto, inseparáveis, embora distintas. Elas são inseparáveis porque qualquer intercâmbio com o meio supõe, ao mesmo tempo, uma estruturação a uma valorização, sem deixarem de ser menos distintas, já que esses dois aspectos da conduta não podem se reduzir reciprocamente (Piaget, 2013, p. 22).

Destacamos que a escolha das estratégias e metodologias do ensino de geografia elencadas como possibilidades mecanismo para gestão do processo de ensino-aprendizagem, em qualquer modalidade de ensino, está intrinsecamente ao conhecimento apreendido pelo professor, seja em sua formação acadêmica, seja como apropriação dos saberes da geografia escolar, bem como produto reflexivo sobre as experiências desenvolvidas em seu percurso profissional sobre a didática na constituição de suas competências pedagógicas.

Cavalcanti (2012), nas evidências esta relação entre as diferentes dimensões que compõem a geografia escolar, assim:

[...] A geografia escolar não é, pois, a que se ensina e a que se investiga na universidade, não é a geografia acadêmica. Ambas são construções do conhecimento geográfico que guardam relações entre si, mas são distintas.

A geografia escolar tem se constituído com as referências da geografia acadêmica, do movimento autônomo dos processos e das práticas escolares, das indicações oficiais formuladas em outras instâncias – como as diretrizes curriculares e os livros didáticos –, das concepções pessoais dos professores, resultantes de sua experiência com a geografia e a prática escolar (Cavalcanti, 2012, p. 92-93).

Segundo a linha construtivista piagetiana, o aluno deve ser o centro do processo educacional, os professores e a escola devem estar presentes para ajudar no processo de aprendizagem, porém quem realmente irá pesquisar, entender e analisar, são os próprios alunos, tomando um lado mais ativo, deixando de lado a ideia de que o professor concentra todo o conhecimento. O aluno passa a ser o construtor do conhecimento e o professor somente um mediador do processo de aprendizagem.

Conforme a teoria construtivista, a aprendizagem deve ser entendida como um processo. Não se encaixam aqui, portanto, alguém que ensina e alguém que aprende de forma estática ou linear, ou seja, de um lado, alguém que é dono do saber, é dono das formas “adequadas” de aprendizagem e, de outro lado, alguém que não é capaz de pensar sem ajuda alheia, alguém que se coloca como mero receptor de mensagens transmitidas pelos “donos” da informação (Nogueira, 1998, p. 19).

Partindo dessa ideia, a relação entre o professor e a escola com o aluno deverá ser de auxílio, o sujeito irá construir essa aprendizagem em conjunto, potencializando o processo de assimilação e acomodação. Se desfazendo da ideia tradicionalista de que o professor é o detentor de todo conhecimento, considerar a perspectiva do aluno e sua relação com o mundo é essencial para entender esse processo, assim como Nogueira (1998) diz:

A escola, numa perspectiva construtivista, deve considerar que o aluno traz consigo um enorme arsenal de conhecimentos, elaborações, valores, inteligências, adquiridos antes da fase escolar. Compreender esse mundo individualizado dará ao professor subsídios para seu trabalho em sala de aula, uma vez que esse mundo irá influenciar sobremaneira o modo como os alunos construirão os conteúdos escolares. (Nogueira, 1998, p.18-19).

Deste modo, trabalhando com a EJA, foi perceptível aos residentes que o arsenal de conhecimento das turmas é muito variado, contendo diversas perspectivas e experiências de vida. Já que, partindo da perspectiva construtivista, é necessário que o professor utilize dessa vivência como forma de auxiliar o aluno a aprofundar sua aprendizagem.

Piaget (2013), ao tratar sobre as operações formais, etapa do desenvolvimento onde se encontram os alunos que frequentam a modalidade da EJA, nos afirma este estudante:

[...] é um indivíduo que reflete fora do presente e elabora teorias sobre todas as coisas, comprazendo-se em particular nas considerações inatuais. [...] esse pensamento reflexivo, característico do adolescente, surge desde a idade de 11-12 anos, a partir do momento em que o sujeito se torna capaz de raciocinar, de maneira hipotético-dedutivo – ou seja, com base em simples assunções sem relação necessária com a realidade ou com as crenças do sujeito –, e deposita sua confiança na necessidade do próprio raciocínio (*vi formæ*), por oposição ao acordo das conclusões com a experiência (Piaget, 2013, p.173).

É necessário entender que os alunos da modalidade da EJA em seu percurso formal de educação passam por uma relação natural de confronto, entre o conhecimento popular e o saber sistemático. Entretanto, Piaget (2013) evidencia que a própria constituição se inteligência se dá pela adaptação, uma vez que o sujeito está suscetível, mas, não de passivamente, as influências do meio que o cerca, buscando o estabelecimento de uma razão de equilíbrio entre “sujeito e os objetos”(p.24).

O confronto entre os saberes já internalizados, assim, as práticas de ensino, a escolha dos instrumentos e estratégias metodológicas, têm como finalidade objetiva proporcionar ferramentas cognitivas que viabilizem ao estudante um movimento de reflexão a partir de operações de segundo grau, como afirma Piaget (2013):

[...] o fato de raciocinar segundo a forma e com base em simples proposições pressupõe outras operações além de raciocinar sobre a ação ou a realidade. O raciocínio incidindo sobre a própria realidade consiste em um agrupamento de operações de primeiro grau, por assim dizer, ou seja, de ações interiorizadas que se tornaram suscetíveis de composição e de reversão. O pensamento formal, pelo contrário, consiste em refletir (no sentido próprio) essas operações, portanto, em agir sobre operações ou sobre seus resultados e, por conseguinte, em agrupar operações de segundo grau (Piaget, 2013, p. 174).

Castrogiovanni; Costella (2007), contribuem ao destacarem que a escolha de metodologias que conceituem a dimensão do real como fonte de conhecimento do estudante, e, portanto, deve ser considerada como estágio inicial de reflexão do educador pela escolha, intencional, de se aventurar por metodologias que valorizem o saber adquirido a partir da vivência e experimentação das condições objetivas de vida destes aluno, para a construção de aprendizagens significativas, em uma relação de trocas entre os atores do processo, o professor e educando.

Não podemos esquecer que ensinar exige coragem de ousar em atitudes que valorizem o educando como indivíduo repleto de experiências de vida, com curiosidade sobre o mundo em que vive, capacidade criativa e com potencial para desenvolver um olhar reflexivo sobre a realidade. Esta coragem está numa postura coerente com a nossa prática, na busca de novas metodologias, conhecimentos que não olhem o educando como receptor de informação, mas como uma pessoa que tem o poder de criar, de transformar, de ensinar também. (Castrogiovanni, 2007, p.12)

Uma questão que muito se trabalha com a EJA, é a relação entre professor-aluno, que pode ocorrer de muitos modos, mas nunca uma relação em que só um lado detém o conhecimento total, e o outro é uma tábula rasa, prestes a receber essa cognição, assim como disse Nogueira (1998), e foi baseado nesse processo que os autores deste artigo pensaram na aplicação dos jogos, entrelaçando e modificando essa relação tradicionalista entre professor-aluno.

Outro autor utilizado a fim de debater sobre a importância do uso dos jogos na sala de aula é o Lino de Macedo (1995), em seu artigo ele diz que “Os jogos nos ensinam outra forma de reagir ao adversário ou desconhecido, que é querer saber sobre ele, pensar antes dele e melhor que ele, tomá-lo como referência.”, e também “O jogo tem como sentido espiritual, filosófico, cognitivo, cultural, simbólico, operatório, entre outros.”. Com a aplicação dos jogos, tem-se o aluno como principal agente no processo de aprendizagem, os jogos acontecem em torno dos sujeitos (De Macedo 1995).

Por mais que Kishimoto (1999), siga uma linha teórica diferente da analisada, as ideias voltadas para o ensino com o lúdico e como isso afeta no desenvolvimento das crianças, também foram um norteador e trouxeram apontamentos relevantes para a pesquisa, como dizer que o jogo contempla várias formas de representação e múltiplas inteligências dos alunos, o que acaba por contribuir para uma aprendizagem mais efetiva. Essas ideias mencionadas anteriormente acabam por se atrelar em partes a teoria construtivista, pois trabalham o desenvolvimento do aluno e como os jogos podem auxiliar nesse processo.

JOGO DE TABULEIRO SOBRE AS GRANDES NAVEGAÇÕES

Os alunos participantes do programa Residência Pedagógica, acompanharam durante todo o ano de 2023 a turma da EJA, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Amélia Abujamra

Maron". Percebeu-se durante as aulas e por conversas com o professor da turma, que os alunos possuíam certas dificuldades com o uso das tecnologias.

Uma dessas aulas, que foram acompanhadas com o professor preceptor na sala de informática, mostrou uma certa dificuldade dos alunos em relação às tecnologias, como em um momento específico em que o professor dividiu a sala em pequenos grupos, e disponibilizou notebooks para que os alunos pudessem pesquisar sobre o tema da aula. Revelando assim, que a tecnologia para as pessoas de idades mais avançadas, nessas turmas que foi acompanhado, ao invés de ajudar, acabavam se tornando um empecilho.

Depois dessa análise e conversas preliminares, foi decidido as datas e temas das próximas regências dos alunos do programa, com isso, foi dado a liberdade aos pesquisadores de escolherem a metodologia que lhes interessassem, contando que seguisse o tema e a sequência didática do professor da escola.

Durante as reuniões com o professor preceptor e o professor supervisor do programa, estiveram presentes as ideias de aplicação de jogos lúdicos com os alunos da EJA, e com isso foi decidido que a regência seria realizada para os alunos do 8º ano da EJA, que estavam adentrando o conteúdo das grandes navegações e mercantilismo.

Em razão da inexistência de material didático voltado para a Educação de Jovens e Adultos, no município de Ourinhos-SP, os professores normalmente programam e organizam suas aulas baseadas no Currículo Paulista, isso se deve ao convênio firmado entre entes federados, Governo do Estado de São Paulo e Prefeitura Municipal de Ourinhos. Foram adaptadas habilidades pelo professor regente, que em sua sequência didática tinha como unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo", e a habilidade adaptada do currículo como "Analisar a formação territorial do Brasil, as correntes de povoamento, a influência dos principais grupos étnicos e o processo ocupação do território.", tendo como objetos de conhecimento a "Diversidade e dinâmica da população mundial e local". Com isso, a regência veio como forma de avaliar o que os alunos haviam assimilado e acomodado durante essa sequência didática.

O jogo consistia em um tabuleiro, e a arte deste tabuleiro era um mapa-múndi com temáticas medievais, obtido na internet¹, e com isso adaptado e construído sobre ele, com o uso do aplicativo Google Apresentações², que foi possível criar as rotas feitas, com a utilização de setas, e cada seta representa "1 casa" a se andar, até atingir o final da rota.

A partir disso utilizou-se 1 pino do jogo "Ludo", este pino representava a pessoa que havia feito a rota, e com isso, durante o jogo, os alunos seriam esse explorador. E a utilização de um dado de 6 lados, que para cada vez que era lançado indicava o número de setas/casas que deveriam andar

¹Fonte:<https://br.freepik.com/vetores-gratis/conceito-de-cartografia-de-mapa-mundo-vintage_5671433.htm#query=mapa%20mundi%20antigo&position=0&from_view=keyword&track=ais> (modificado pelo autor)
Acesso em: 29/08/2023.

² Google Apresentações, disponibilizado gratuitamente pela empresa Google; Versão Chrome 119.0.6045.66.

no jogo. Ademais a esses componentes, também foi criado, perguntas, que os alunos teriam que responder durante o jogo, e caso respondessem corretamente receberiam uma recompensa dentro do jogo, como, por exemplo, avançar algumas casas, ou consequências de algumas rotas.

No tabuleiro, tinham 3 rotas disponíveis para jogar, os alunos deveriam jogar pelo menos 1 vez cada rota, e deveriam seguir a ordem cronológica realizadas durante a época, a primeira rota foi do explorador Pêro da Covilhã (rota em verde), a segunda foi de Vasco da Gama (rota em amarelo) e terceira de Pedro Álvares Cabral (rota em azul), como mostra a figura 1 e 2:

Figura 1: Mapa tabuleiro das Grandes Navegações



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 2: Tabuleiro com pino e dado



Fonte: elaborada pelos autores.

As partes onde estão localizados símbolos, são os locais onde os alunos deveriam retirar as cartas para leitura, nestas cartas havia curiosidades e perguntas, que caso respondidas corretamente, recompensam o jogador. Vide figura 3 e 4.

Figura 3: Cartas de Questões e Curiosidades

Pedro Álvares Cabral	Vasco da Gama	Pêro da Covilhã
Você está navegando há vários dias, o que sua navegação utilizou para se localizar no oceano?	Curiosidade: Navegou juntamente com Bartolomeu Dias, através do arquipélago de Cabo Verde.	Trocou recursos disponíveis pela passagem pelo estreito de Suez. Avance 1 casa.
Chegada no Monte Pascoal, desbrave o Brasil! O que vocês encontraram? Avance 1 casa se responder corretamente.	Enfrente o Cabo das Tormentas, fique parado até tirar 1 ou 6 no dado.	Percorreu o deserto árabe pela margem oriental do Mar Vermelho. Fique 1 rodada sem jogar.
Enfrente o Cabo das Tormentas! O que essa parada significou para os portugueses? Avance 2 casas se responder corretamente.	Encontrou os primeiros mercadores indianos e quase caíram em uma emboscada. Volte 2 casas.	Chegou em Goa e trocou Avance 1 casa.
CHEGOU ÀS ÍNDIAS! Colete suas especiarias.	CHEGOU ÀS ÍNDIAS! Colete suas especiarias.	CHEGOU ÀS ÍNDIAS! Colete suas especiarias.

Fonte: elaborada pelos autores

Figura 4: Simbologia do Tabuleiro

	Grandes Navegações: consistem em partidas obrigatórias de casa.
	Monte Pascoal: quando o aluno responderem a questão do cartão, automaticamente avançam 1 casa.
	Portos/Pescarias: representam uma parada obrigatória e finalização de rota.
	Cabo das Tormentas/Cabo da Boa Esperança: significa uma parada obrigatória.
	Especiarias: representa Goa, a meta final da viagem e necessário responder a questão para ganhar uma casa.
	Índia/Índias: significa a troca de mercadorias pelas especiarias.

Fonte: elaborada pelos autores

O intuito do jogo era fazer com que os alunos pensassem o conteúdo já estudado de uma forma diferente das anotações do caderno e do tradicional. Transportar eles para um universo lúdico, que remetesse à época das grandes navegações, utilizando a criatividade como base para se colocar no lugar dos exploradores, por isso o mesmo objetivo para as 3 rotas criadas, a chegada às

Índias. E com isso os alunos jogaram e compreenderam o conteúdo, como na figura 3, em que os alunos estão jogando e sendo orientados pelos pesquisadores.

Figura 5: Alunos participando do jogo



Fonte: elaborada pelos autores

UMA ADAPTAÇÃO DO JOGO "SUPER TRUNFO"

Durante a observação das aulas na EJA, os alunos do Residência Pedagógica criaram projetos de jogos e oficinas para com os alunos, seguindo a premissa que De Macedo (1995, p.10) construiu, "(...) defendo o valor psicopedagógico do jogo. Porque pode significar para a criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento, da construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados. "; o autor cita isso em relação às crianças, mas no ensino de jovens e adultos essa questão também se encaixa.

Neste caso, o professor da turma, Celso Yoshiharu Agata Moreira, disponibilizou duas aulas de 45 minutos para a aplicação de um jogo que estivesse dentro do tema inicial das aulas, que era "Integração mundial e suas interpretações: globalização e blocos econômicos", em que os principais conteúdos tratados seriam globalizações, blocos econômicos, políticas dos países, fronteiras, conexões e mundialização.

Como a EJA nas escolas municipais de Ourinhos não apresenta um caderno ou livro didático para os alunos e professores, os mesmos precisam montar um cronograma de aulas, muitas vezes seguindo o Currículo Paulista, em face ao convênio existente entre o governo paulista e a prefeitura. Para a aplicação dessas aulas não foi diferente, as habilidades seguidas foram "Analisar as relações entre o local e o global e discutir a pluralidade de sujeitos em diferentes lugares; analisar fatos e situações referentes à integração mundial, econômica, política e cultural e comparar as características e fenômenos dos processos de globalização e mundialização; analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade." do Currículo Paulista.

Na etapa inicial de avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos, após uma conversa para entender o que eles sabiam sobre o tema globalização, foi montado um jogo de cartas “SuperTrunfo” para trazer informações sobre alguns países, já que, foi percebido pelos residentes que os alunos tinham pouco conhecimento sobre os outros países, e até mesmo sobre o Brasil.

Tendo em mente que o principal objetivo do jogo era trazer uma contextualização sobre o assunto que seria iniciado em sala de aula nas próximas semanas, ele trazia cartas de 28 países contendo as informações: Nome; Capital; Moeda; Área; Localização; Bloco Econômico; População; Idioma; PIB; Transporte (Aeroportos); comunicações (acesso à internet).

Figura 6: cartas do jogo



Fonte: Elaborada pelos autores

As regras do jogo são: As cartas são embaralhadas e distribuídas. O jogador poderá ver apenas a carta inicial do monte em sua mão. O jogador à esquerda de quem distribuiu as cartas começa o jogo. Ele escolhe uma das características da sua carta de cima e a lê em voz alta. Depois, os jogadores leem, cada um na sua vez, o valor correspondente a esta característica na sua carta de cima. Aquele que tiver o maior valor, ganha. O vencedor da rodada recebe as cartas dos outros jogadores, a coloca com a sua carta ganhadora, atrás do seu monte e escolhe uma característica na carta que agora está em cima. Exemplo: O país do jogador inicial é Cuba e a característica escolhida foi Economia, PIB, em seguida todos os jogadores leem o PIB do país deles, ganha a carta de todos os adversários aquele que tiver o maior valor.

Para a aplicação do jogo, foram impressos 5 jogos com 28 cartas em cada um, a sala de aula foi dividida em grupos de 3 ou 4 pessoas, os alunos se locomoveram até seus parceiros e jogaram em uma roda, assim como mostra as imagens a seguir:

Figura 7: alunos jogando em sala de aula



Fonte: Elaborada pelos autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois da aplicação do “Jogo de Tabuleiro das Grandes Navegações”, pode-se perceber alguns erros e acertos, como, por exemplo, a questão das regras, as regras foram explicadas oralmente para a turma, porém alguns alunos acabaram por não prestar atenção, e com isso não conseguiram jogar o jogo corretamente, até a chegada dos residentes, que explicando de mesa em mesa, conseguiram entender as regras e normas do jogo, ou seja, a falta de um papel em que estivessem escritos as regras, como um manual de jogos.

Outra questão que surgiu depois da aplicação, analisando os resultados observados, foi possível perceber que alguns símbolos que estavam presentes no mapa, eram difíceis de enxergar para alguns alunos, e eles não sabiam as finalidades desses símbolos no mapa, isso decorre do fato da falta de um manual de regras, dito anteriormente. Assim como, a questão das “casas” que deveriam se locomover eram setas, a troca por símbolos, como um quadrado, talvez surtiria mais efeito na hora do entendimento do jogo.

Um dos pontos positivos percebido, foi o entendimento do jogo em relação ao conteúdo teórico das aulas anteriores, pois a maioria conseguia responder às questões de maneira correta, e assim seria mais interessante, adicionar mais curiosidades e questões durante o jogo, para aumentar a fluidez e até mesmo entrosamento dos alunos com o jogo, fixando mais a atenção deles ao jogo.

Uma mudança que viria com a criação do manual de regras, seria a criação das cartas de perguntas e curiosidades, de mais fácil compreensão, pois elas podiam e eram facilmente confundidas pelos alunos, com isso, a questão de adicionar cores e números a essas cartas, para que os alunos pudessem saber exatamente a qual rota pertenceria tal carta, e qual ponto da rota estaria localizado.

Com uma reflexão acerca de como ocorreu o jogo “Super Trunfo” na sala de aula, foi percebido que poderiam ser mudadas algumas características das cartas para o melhor

aproveitamento das questões do jogo para os alunos, como, por exemplo, colocar a “área” dos países no quadrado em que se encontra o “bloco econômico”, porque os alunos acabaram por não identificar que esse fator também poderia ser usado no jogo e acabou ficando esquecido. A bandeira do país e a localização dele também poderiam estar invertidos, já que a localização é importante para o assunto trabalhado, mais do que a bandeira por si só.

Outra questão foi que as regras não foram impressas, a intenção inicial era escrevê-las na lousa e os residentes auxiliares ajudariam a explicar, porém, acabou ficando confuso, os residentes acabaram por não entender muito bem a regra do jogo e os alunos criaram suas próprias regras. No fim, isso não foi algo ruim, pois eles arrumaram jeitos diferentes de jogar que deram certo, por exemplo, o ideal era o jogo ser jogado no sentido horário, passando pelos quatro jogadores, mas um grupo jogou de duplas, a pessoa que vencesse da dupla X jogaria com o vencedor da dupla Y, e assim por diante.

Alguns dos alunos não queria participar da dinâmica, porém após conversar e deixar o jogo com eles para caso surgisse o interesse, eles decidiram começar a jogar e no fim da aula relataram que gostaram muito da experiência, se surpreenderam e gostariam de fazer mais esse tipo de coisa na sala de aula.

Em relação às informações presentes nas cartas, a única parte em que os alunos não conseguiram compreender muito bem, foram as unidades presentes no PIB e em População, seria uma coisa que daria para ser trabalhada com uma atividade interdisciplinar com os professores de matemática, já que a maioria dos alunos não conseguia diferenciar as unidades (milhão, milhões, bilhões, trilhões). Por exemplo, eles tiveram dificuldade em identificar qual unidade era maior/menor.

Um ponto positivo que influenciará nas próximas aulas acerca da temática, foi que os alunos conseguiram identificar as diferenças entre os países, segundo eles, os “mais pobres” e “mais ricos”. Durante as aulas de globalização serão abordados os temas de países subdesenvolvidos e desenvolvidos, o que deixará uma ideia mais clara e ampla para esses alunos dentro dessa questão que eles mesmo levantaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, para elucidar as considerações finais deste artigo, resgatou-se a questão inicial, sobre a utilização de jogos didáticos analógicos no ensino de geografia voltados para a EJA, com isso durante o acompanhamento do programa Residência Pedagógica, diversas discussões com os professores orientadores surgiram em torno da temática do artigo, e com isso a proposta de intervenção foi se tornando possível, levando em consideração que as aplicações pontuais são diferentes da atuação de professores efetivos em uma sala de aula. Com isso, foi decidido o uso dos jogos analógicos e didáticos, como uma forma de intervenção feita pelos residentes.

Como foi explicitado na fundamentação teórica do presente artigo, seguindo as ideias do autor De Macedo (1995), a aplicação de jogos permite ter o aluno como centro do processo de aprendizagem, pois os jogos são trabalhados em torno dos discentes. A partir disso, seguindo os apontamentos de Nogueira (1998), os jogos fazem parte de um processo na aprendizagem, que segundo a linha construtivista, é importante, porque o ensino e o ensinar não agem de forma linear, nem ocorre do mesmo modo para pessoas diferentes. Isso é observado na EJA, principalmente na escola trabalhada, em que há uma diversidade de faixas etárias nas turmas e com diversas experiências de vida.

Como se percebeu na aplicação do jogo “Super Trunfo”, a princípio, alguns alunos se negaram a participar da atividade, enquanto outros estavam totalmente imersos no jogo, e com isso, conforme diz a citação acima, os que demonstraram interesse obtiveram o “prazer funcional”, essa demonstração de curiosidade pelo jogo incentivou os que se negaram a participar do exercício.

Sendo assim, ao analisar o trabalho todo, percebeu-se que os objetivos iniciais foram atingidos, e o resultado das atividades foi mais proveitoso do que os autores deste artigo inicialmente projetaram. Ademais, as mudanças pensadas durante o tópico da “análise e discussão” são necessárias para uma futura aplicação desses jogos, em prol de um melhor desenvolvimento por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

- CASTAÑON, Gustavo Arja. **O que é construtivismo**. Cadernos de História e Filosofia da Ciência, v. 1, n. 2, p. 209-242, 2015.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- DE MACEDO, Lino. **Os jogos e sua importância na escola**. Cadernos de pesquisa, n. 93, p. 5-11, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- NOGUEIRA, Eliete Jussara. **Construtivismo**. Edições Loyola, 1998.
- PEREIRA, F. M.; LUDKA, V. M. O jogo da memória como ferramenta no ensino de geografia. *In*: MARTINS, F. P.; PEDROSO, L. B.; COSTA, R. Ap. (org.). **Geografia em foco: teorias e práticas** [livro digital]. 1. ed. - Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021.
- PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**: tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SÃO PAULO, secretaria Estadual de Educação. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>>. Acesso em: 21/10/2023

STUDY TOGETHER: A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL POR MEIO DO DISCORD

Guilherme Alves da Silva

INTRODUÇÃO

*Estamos criando um mundo onde todos gostam de aprender.
(Study Together, 2020)¹*

Em meio a períodos obscuros, caracterizados pela pandemia da COVID-19, a educação precisou se adaptar de forma mais ágil aos novos métodos tecnológicos com o intuito de continuar o seu importante papel. Segundo o INEP² (2021), no ano de 2021, houve um aumento de 41,4% de alunos no ensino EaD, modalidade está cada dia mais ocupada pelos alunos do século XXI. Por outra perspectiva, o meio online não influencia somente o estudo a distância, mas também corrobora com o incentivo ao estudo autônomo, método esse categorizado pela presença da vontade do estudante em se autodesenvolver por meio dos artifícios disponibilizados pela internet. Tori, docente da USP, reflete sobre a tecnologia em prol educacional:

Na educação baseada em tecnologias interativas, diversas novas mídias, com características bem diferentes das tradicionais, se incorporaram ao rol de opções oferecidas aos educadores. Entre as características dessas novas mídias, destacam-se: a) formato digital; b) grande número de formatos e padrões para uma mesma mídia; c) os custos de produção variam de quase zero à casa dos milhões; d) podem ser criadas com equipamentos caseiros, mas para uma produção profissional exigem equipamentos e mão-de-obra sofisticados; e) podem ser produzidas e editadas tanto industriais quanto artesanalmente (Tori, 2017, n.p.).

Ainda em atenção ao conceito de tecnologias e mídias interativas, presente em um vasto oceano de plataformas comunicacionais, surge o *Discord*, com disponibilidade para uma variedade de dispositivos, a sua proposta é criar um ambiente virtual categorizado por servidores e usuários, em que a comunicação é estabelecida dentro dessa imensidão tecnológica de canais e subcanais. Um desses servidores é o *Study Together*, de sua natureza gratuita, interface em inglês e disponível a todos os continentes, seu objetivo é possibilitar a conexão e comunicação de estudantes ao redor do mundo em prol da motivação educacional.

Com seus 2 anos de existência, foi criado uma comunidade de mais de 500 mil pessoas voltadas ao incentivo comum e cooperativo da educação. A cooperação e a demonstração de uma nova tecnologia interativa em alta para os estudos é o motivo principal para a existência desta pesquisa, com isso, objetiva-se analisar esse servidor como ferramenta comunicacional que estimula a educação por meio da cooperação de pessoas pertencentes a diferentes culturas de todo o mundo. Para isso, serão elencadas todas as funcionalidades relevantes do servidor para o processo de auxílio

¹ Disponível em: <https://www.studytogether.com/about>

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/>.

mútuo entre os estudantes, para explicar o que o mesmo tem a oferecer como ferramenta comunicacional para a educação.

Em relação aos procedimentos metodológicos, será realizada uma pesquisa qualitativa, visando explorar e destrinchar todo o canal de comunicação, além da revisão de textos bibliográficos e dados com o intuito de embasamento teórico e factual para a consolidação do tema. “Métodos pedagógicos adequados, atividades que privilegiem a sociabilidade, a construção do conhecimento e o atendimento pessoal ao aluno, entre outros requisitos, são tão importantes quanto o conteúdo” (Tori, 2017, np.)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Caracterizada de um valor natural, a educação possui um processo de evolução constante e nítido, não mantendo somente o clássico presencial como modalidade única, mas, em fluída adaptação ao surgimento de novas tecnologias, plataformas e métodos a serem descobertos diariamente. O processo de criação de novas mídias comunicacionais proporcionou aos alunos formas de corroborar com a globalização por meio do ensino à distância e cooperação entre países de diferentes culturas e comunidades. Em destaque nesse meio, é apresentado o *Discord*, plataforma representada pela sua capacidade de criação de servidores e comunicação.

Como ferramenta de cunho interativo, surge dentro dessa plataforma, dentro de sua variedade de servidores abertos ao público, ou seja, sem a necessidade direta de convites dos integrantes, o *Study Together*. Composto de mais de 500 mil membros do mundo todo, o servidor conta com uma variedade de estudantes de diferentes culturas e nacionalidades, além das mais diversas áreas de atuação, compondo grupos de estudos, sessões, solo de aprendizado e até em busca de um *study buddy*, termo adotado para representação de um parceiro de estudos para promover o incentivo e motivação diária ao aprendizado.

Em um primeiro momento, a análise do processo tecnológico é necessário para uma verificação da situação cultural e tecnológica mundial, mas especialmente entre os jovens, aos quais Levy, filósofo e pesquisador da ciência da informação e comunicação, descreve como resultado “de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem.” (Levy, 2010, p. 11)

Compostos pela nova composição de “normal”, essa sendo expressa pela presença da “cibercultura” (LEVY, 2010) na vida jovem atual, nascido e desenvolvido em meio ao digital:

As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre ‘a’ tecnologia (que seria da ordem da causa) e ‘a’ cultura (que sofreria dos efeitos), mas sim entre inúmeros atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas (Levy, 2010, p. 23).

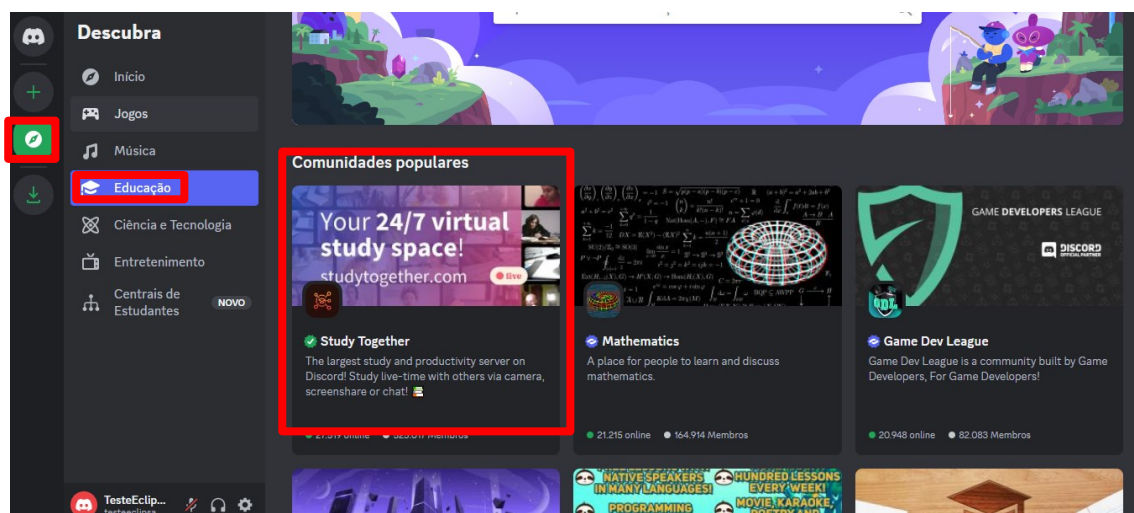
Em outro momento, encontra-se a educação, caracterizada por um processo natural presente na evolução de todo ser pertencente a uma cultura, mais específico, uma comunidade. Piaget, psicólogo e pensador suíço, destaca o direito à educação global: “Falar de um direito à educação é, pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo”. (Piaget, 1973, p. 35) Mediante a consolidação do fator educacional por Piaget, é apresentado uma nova proposta a qual ganha força durante o período pandêmico, no ano de 2020, sendo ela, o estudo por meio da plataforma *Discord* no servidor *Study Together*.

DESENVOLVIMENTO

A comunidade *Study Together*, possui 2 anos de existência, em que a mesma se instaurou desde seu início como um servidor de *Discord*, hoje contemplando, também, uma plataforma web. Primeiramente sendo moldada somente pelos seus fundadores, mas posteriormente, com o aumento da comunidade, surge a necessidade de mais colaboradores para atuar, esses caracterizados por voluntários leais de todo o mundo em busca do desenvolvimento dessa comunidade interativa.

Em uma primeira instância, de caráter informativo, para o acesso ao grupo do *Discord* em questão, é necessário acessar a lista disponibilizada pela plataforma e localizar o mesmo na categoria de “Educação”.

Figura 1 – Pesquisa de Servidores: *Study Together*

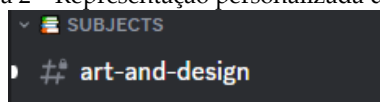


Fonte: O autor (2023)

Caracterizado pelo processo de Globalização, o servidor detém, após a entrada no mesmo, a possibilidade de personalização do seu próprio perfil. “Os programas aplicativos estão cada vez mais abertos à personalização evolutiva das funções, sem que seus usuários sejam obrigados a aprender a programar.” (LEVY, 2010, p. 42) Mediante ao processo de personalização, o servidor

consegue compreender suas necessidades e interesses, mediante seu algoritmo, e molda o servidor baseado na sua necessidade. Vale ressaltar a presença de “cargos” dentro do *Discord*, cada canal possui a possibilidade de criação exclusiva de títulos a serem oferecidos a seus integrantes, e é a partir dessa funcionalidade que o mesmo detém o poder da personalização. Exemplo: Ao selecionar o cargo “*Art & Design*” será disponibilizado automaticamente, via algoritmo do servidor, a possibilidade de interação num *chat* em que a temática é somente sobre o assunto selecionado. Com isso, criando um nicho exclusivo para a discussão de um determinado assunto de interesse social.

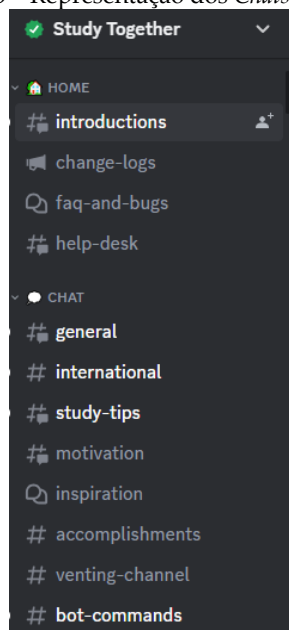
Figura 2 – Representação personalizada do *Chat*



Fonte: O autor (2023)

Além do processo de personalização, o servidor desfruta de diversos canais comuns de comunicação com os mais diversificados objetivos, dentre eles é possível citar: *Introductions*, local onde novos integrantes se apresentam e compartilham um pouco de si, *FAQ (Frequently Asked Questions - Perguntas frequentes)* e *Help Desk*, responsáveis pelas dúvidas dos integrantes do servidor, *General* e *International*, canal em que se encontra o bate-papo geral e internacional do servidor, *Study Tips*, onde alunos compartilham seus métodos de estudo e trocam experiências pessoais uns com os outros, *Motivation* e *Inspiration*, canais voltados para a motivação e compartilhamento de cooperação, *Accomplishments*, local para compartilhamento de conquistas e *Venting Channel*, subcanal em que os estudantes utilizam como via de desabafo sobre suas vidas e dificuldades, em sua maioria vinculadas ao processo acadêmico e educacional de suas vidas.

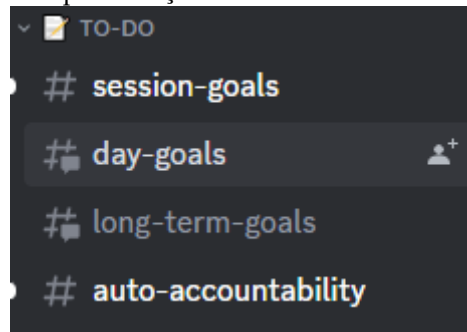
Figura 3 – Representação dos *Chats* comuns



Fonte: O autor (2023)

Em outro momento, o servidor também disponibiliza um espaço para o controle da sua rotina de estudos, por meio do estabelecimento de metas, por sessão, diárias e de longo prazo, e um chat com um algoritmo próprio responsável pela gestão dos estudantes que se não encontram compartilhando seu processo de estudo, sendo eles caracterizados pelo “Cam” e “Screenshare”, em que, respectivamente, um você compartilha seu progresso por meio da webcam, onde você mostra aos seus colegas de estudo que está focado e estudando (esse método costuma ser feito de duas formas, pelo compartilhamento do rosto ou pelo compartilhamento da mesa de trabalho sem a visualização facial), e por outro em que você compartilha por meio da funcionalidade “Compartilhamento de tela” o seu processo de estudo com os outros estudantes que estão nos canais de voz com você.

Figura 4 – Representação dos *Chats* de controle de tarefas

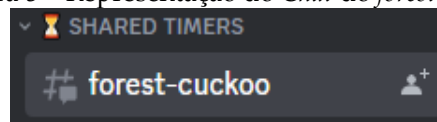


Fonte: O autor (2023)

Além da representação de controles e sociabilidade, existe uma segmentação de *chats* especializados para utilização de um método de controle de estudo, o *forest cuckoo*, similar ao Pomodoro de Francesco Cirillo criado no final dos anos 80. Essa forma baseia-se na escolha de uma árvore e quanto mais você estuda, mais a árvore cresce, muito similar ao aplicativo de celular *Forest*:

O Método Pomodoro é um método de gerenciamento de tempo baseado em períodos de 25 minutos (pomodoros) de estudo ou trabalho focado, interrompidos por intervalos de 5 minutos. Após quatro intervalos de estudo consecutivos, são geralmente feitos intervalos mais longos, que podem variar de 15 a 30 minutos. (PUC MINAS, 2022)³

Figura 5 – Representação do *Chat* do *forest cuckoo*

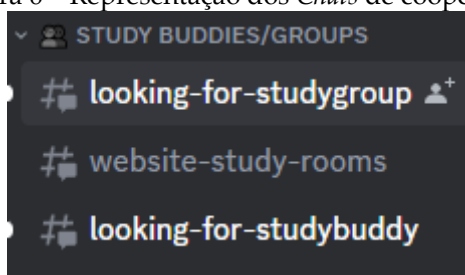


Fonte: O autor (2023)

³ Disponível em: <https://conexao.pucminas.br/blog/dicas/metodo-pomodoro-de-estudo/>

Reforçando o processo de cooperação entre os estudantes, a plataforma apresenta a funcionalidade de “*Looking for study group*” ou “*Study Buddy*”, em português, busca por grupos de estudos ou parceiros de estudos. Essas duas opções servem para com que o novo ingressante na plataforma seja capaz de encontrar novas pessoas e com semelhanças para atuar cooperativamente durante a experiência no servidor. Em relação aos parceiros de estudos, é realizado um preenchimento de uma ficha disponibilizada pela plataforma em que dentro da mesma, você irá relatar (em inglês) todas as informações pertinentes sobre a sua rotina educativa, como: quantidade de horas e dias estudadas, curso que estuda, línguas que domina, objetivos de estudo e informações pessoais como nome e idade. (Figura 6)

Figura 6 – Representação dos *Chats* de cooperação



Fonte: O autor (2023)

Figura 7 – Exemplo de Ficha de Preenchimento

Name:
Age:
Gender:
From:
Language(s) you speak:
Education level:
Major/field:
Timezone:
Average days/week you study:
Average hours/day you study:
I usually start studying at (local time):
I usually stop studying at (local time):

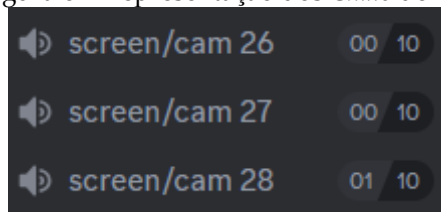
What intervals do you usually use when studying? Choose from:
1. 25 minute work, 5 minute break, repeat (pomodoro technique)
2. 50 minute work, 10 minute break, repeat (pomodoro technique)
3. No interval, I take a break whenever I feel like it
4. Else:

How would you like to study together and keep eachother accountable? Choose from (can choose multiple):
1. By sharing our screens (showing that you're studying)
2. By sharing our cams (showing that you're studying)
3. By posting session/day goals and asking each other how we did
4. By leaving our microphone on while studying (study asmr, sounds like keyboard typing, book flipping)
5. By chit-chatting via voice chat every now-and-then (in breaks)
6. Else:

Fonte: Servidor *Study Buddy*

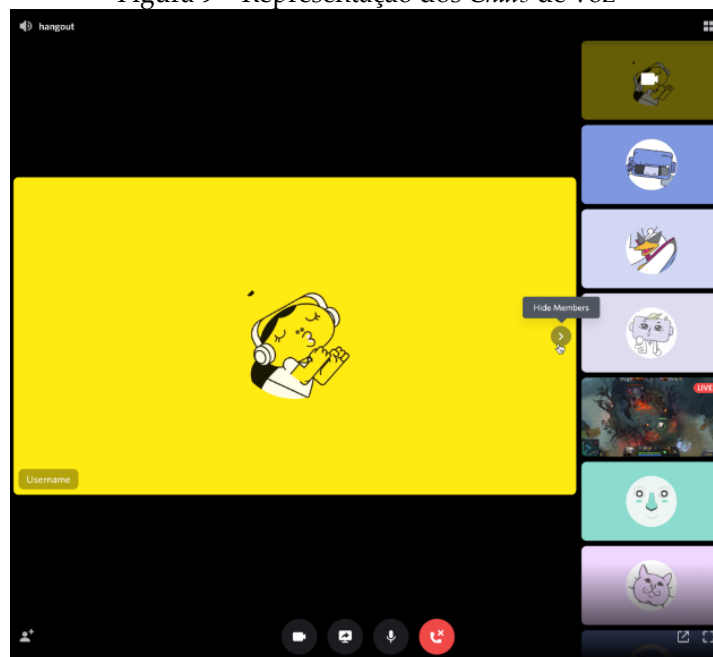
Após as demais funcionalidades, encontra-se a principal e mais importante presente no servidor, os canais de voz. É nesses locais onde os estudantes entram para poder estudar em conjunto e cooperativamente, conforme informado anteriormente, eles compartilham seus progressos atuais por câmera ou compartilhamento de tela e com isso auxiliam mutualmente a manter o foco e a motivação para continuar seus estudos.

Figura 8 – Representação dos *Chats* de voz



Fonte: O autor (2023)

Figura 9 – Representação dos *Chats* de voz



Fonte: <https://support.discord.com/hc/pt-br/articles/360041721052-Chamadas-de-V%C3%ADdeo>

Por meio dessas funcionalidades, personalizáveis e cooperativas, o *Study Together* é uma nova via interativa para a comunicação com pessoas de todos os lugares do mundo com um único objetivo em comum, o desenvolvimento educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio do processo de personalização (Levy, 2010) e pelo controle de suas horas de estudo a adesão ao ensino online é uma vertente em alta no Brasil e no mundo, segundo o INEP (2021), no ano de 2021 foi constatado que mais de 3,7 milhões de matriculados no ensino superior optaram pelo ensino à distância. Tori reflete sobre o processo de educação a distância:

É perfeitamente possível ao aprendiz se sentir próximo ao professor, ou presente em uma atividade de aprendizagem, mesmo se encontrando afastado geograficamente (por videoconferência, p. ex.). São também comuns situações de aprendizagem nas quais os participantes, ainda que estejam compartilhando simultaneamente o

mesmo espaço geográfico, se sintam, ou deem a impressão de estar, “distantes” ou “ausentes” (Tori, 2017, n.p.).

Em sua obra, Tori traz reflexões mediante a educação presencial e a distância e explora variadas ferramentas que auxiliam o processo educacional, mesmo que longes um do outro, a funcionar de formas eficazes, como: Videoconferência, Gamificação, Ambientes virtuais, entre outros, se encaixam como métodos de tornar o ensino ainda mais proveitoso ao aluno. Com isso, a presença de um ambiente online totalmente focado e dedicado no processo da aprendizagem e cooperação entre alunos torna a existência do servidor de *Discord Study Together* como uma forte ferramenta para desfrutar de estudos em grupo e motivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo evolutivo sem fim, cada dia que passa, cada método criado, o ensino deve se adequar para que ele possa atingir uma maior quantidade de pessoas. A sua presença em plataformas comunicacionais e digitais, como o *Discord*, nada mais é que esse processo em ação e em constante demonstração de sua capacidade.

O servidor *Study Together*, desde sua natureza, traz a proposta de cooperação e ênfase do estudo, a disponibilidade 24/7 dos canais, a variedade de pessoas com objetivos, de áreas e países diferentes, auxiliam o projeto a alcançar patamares possibilitados pelo processo da Globalização apresentado pelos avanços tecnológicos. Por meio das possibilidades disponibilizadas pela plataforma, cada estudante tem a capacidade de se expressar de sua forma única, além de se conectar com pessoas do mundo todo em prol de um objetivo em comum, a educação.

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade de leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição de conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. (Piaget, 1973, p. 40)

Além das demais funcionalidades do servidor em questão, é importante ressaltar a presença do processo de adesão ao *Study Buddy*, em que se dá na escolha de um parceiro de estudos para o acompanhamento da sua trajetória educacional, tornando mais perceptível o processo de cooperação existente dentro dessa plataforma.

REFERÊNCIAS

DISCORD. Internacional, 2015. Disponível em: <<https://discord.com/>>. Acesso em: 14 set. 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | **Inep.** Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada#:~:text=Entre%202011%20e%202021%2C%20o,presenciais%20diminuiu%2023%2C4%25.>>>. Acesso em: 14 set. 2023.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

PIAGET, J.; BRAGA, I. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

PUC MINAS. Método Pomodoro de estudo: saiba como essa técnica ajuda estudantes a criar rotina de estudos. Minas Gerais, 2022. Disponível em: <<https://conexao.pucminas.br/blog/dicas/metodo-pomodoro-de-estudo/>> . Acesso em: 15 set. 2023.

STUDY TOGETHER. **Meet, chat, and study with students from all over the world.** Internacional, 2020. Disponível em: <<https://www.studytogether.com/>> . Acesso em: 14 set. 2023.

TORI, Romero. **Educação sem Distância as Tecnologias Interativas na Redução de Distâncias em Ensino e Aprendizagem.** São Paulo : Artesanato Educacional, 2017.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:
LEITURA COMO (RE) ENCONTRO DE OLHARES
DIVERSOS ENTRE CONCLUINTES DO CURSO DE
MAGISTÉRIO**

Rovana Chaves

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta um relato de experiência de uma roda de leitura desenvolvida entre uma turma de concluintes do curso de Magistério. O encontro ocorreu nas dependências do Instituto Educacional o qual todos frequentam. O objetivo desta pesquisa-ação é verificar se a leitura literária pode (trans)formar a subjetividade das pessoas, e neste caso em específico, uma turma de concluintes do curso de Magistério – que, futuramente, pode ser caracterizada como multiplicadores de leitura, além de docentes.

Para escolha do texto-base a ser lido nos encontros, como a turma já é aluna da pesquisadora e sabe que esta escreveu textos literários que fizeram parte de coletâneas pelo Brasil e fora dele, além de alguns dos alunos já terem lidos alguns de seus textos, surgiu a ideia de toda a turma ler uma crônica de autoria da sua professora, e neste momento, também pesquisadora. A escolha foi por uma crônica intitulada como “(Re)Encontro”, de autoria de Rovana Chaves, publicada em maio de 2021 no Jornal Expressão Regional – de Palmeira das Missões. O texto apresenta uma menina chamada Vitória (protagonista) que se (re)encontra com sua esperança – que nas palavras da autora, é personificada. A roda de leitura se caracteriza por ser uma alternativa de promoção da compreensão, análise e interpretação de textos literários através da discussão coletiva.

Interessante mencionar que após a leitura do texto (tanto individualmente quanto coletivamente), a turma compartilhou suas impressões, seus pensamentos, suas interpretações sobre a crônica em questão. Tal troca de ideias marcou um momento enriquecedor de entendimento individual e coletivo do texto, o que permitiu que a coletividade visse sob diferentes perspectivas e *insights* que, talvez, não teriam considerado sozinhos. E, ao socializar tais observações individuais, percebe-se que a leitura pode atingir significativamente a subjetividade leitora – aspecto capaz de aproximar as pessoas em uma relação de troca de experiência que ultrapassa o contexto físico e a ação em si.

Em face ao objetivo proposto, adotou-se uma pesquisa de procedimentos bibliográficos, com vistas a sustentar a análise dos dados e levantados, a partir dos seguintes temas e autores: para pensar sobre a leitura, buscamos embasamento nos estudos de Abreu (2001), Chartier (1999), Lojolo e Zilberman (2009), Martins (1994) e Soares (2004). Para refletir acerca da experiência leitora e da elaboração da subjetividade, recorreremos à Larrosa (2002) e Yunes (2009). Além de se realizar uma pesquisa-ação de cunho intervencionista, a qual gerou os dados apresentados neste estudo.

Por fim, o texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresenta-se um breve panorama conceitual e histórico da leitura; na sequência, expõe-se as reflexões feitas sobre rodas de leitura, experiência leitora e subjetividade, a partir do relato de experiência da pesquisadora, realizando-se um cruzamento entre os dados coletados e os teóricos estudados. Na continuidade, trazem-se os resultados da ação. Finalizando, expõe-se a conclusão.

UM BREVE PANORAMA CONCEITUAL E HISTÓRICO DA LEITURA

Na busca de uma definição do que é leitura, há no dicionário Aurélio, a informação de que a palavra leitura (do latim medievo *lectura*) é o ato ou efeito de ler, mas também a arte de decifrar um texto conforme algum critério. Ao decodificar os códigos linguísticos e deles colher sentido, a leitura se constrói como um processo que abarca aprendizagem e permite discernir informações disponíveis no texto, transformando-as em conhecimentos novos ou ampliando os que já se tem. Tal processo, denomina-se letramento (Soares, 2004).

Segundo Martins (1994), a leitura é o canal para o desenvolvimento educacional eficiente, proporcionando a formação integral das pessoas. Nesse sentido, existe espaço para um posicionamento crítico, ou seja, que aponte opções de compreensão, que note contrapontos e afinidades entre os mais diversos temas, desde culturais até fantásticos. A leitura pode oferecer a todo praticante dela, um estímulo para perceber a realidade de outra maneira, e, inclusive, participar dela mais ativamente: já que quando um texto atinge a subjetividade leitora, ele pode aproximá-la da própria diversidade social.

Ao considerar a leitura que possui como ponto de partida o texto impresso em papel, como o livro físico, “a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler” (MARTINS, 1994, p. 40). Para esta roda de leitura, optou-se pelo texto impresso. Contudo, há que se considerar que tais sentidos podem ser atingidos por outros formatos de textos, só que de maneiras diferentes. Importante mencionar que o texto foi capaz de encontrar a subjetividade dos leitores, ou seja, seu formato não influenciou negativamente na realização do encontro. Tem-se a leitura como um processo de entendimento e apreensão do mundo que envolve o sujeito. É a ação de compreender e ressignificar o ambiente que o engloba. A leitura é um dos aspectos cotidianos da vida humana. No entanto, a partir de autores como Chartier (1999) e Abreu (2001), pode-se apresentar um contraponto entre hábito de ler e prática de leitura. O sentido do vocábulo hábito relaciona-se a fatores cotidianos que não exigem esforço intelectual, ou seja, ele acontece naturalmente, tal como tomar banho – tarefa esta que não exige reflexão, pensamento. Diferentemente do hábito, a prática ultrapassa a ação simples, o que significa que ela precisa de reflexão, pensamento. A leitura precisa que o indivíduo formule pensamentos, reflita sobre o texto; ela não é um ato mecânico, automático. Assim, há que se pensar que ela envolve ações sociais que podem atingir a subjetividade leitora, bem como (re)significar fatores que até então eram impensáveis.

Assim, a prática de leitura é uma ação que pode acontecer individual ou coletivamente. Ela promove a capacidade de cada indivíduo escolher aspectos importantes do que foi lido, interpretar de maneira diversa, alterar o conhecimento adquirido através da leitura e se porventura o mesmo texto for relido em outro momento da vida, provavelmente ele apresentará novas reflexões desapercibidas na primeira leitura.

O resultado de uma prática leitora como a que se apresenta pode se relacionar ao que o autor Larrosa (2012) trabalha com muita propriedade: experiência de leitura. A partir da experiência leitora, o(a) leitor(a) pode vivenciar o mundo de outras maneiras, pode apropriar-se de novos posicionamentos, pode compreender o que se denomina por empatia e além disso, tornar-se capaz de internalizar novas vivências para a partir do que foi experienciado no mundo das palavras, interagir nas variadas formas em que a leitura se mostra e em contextos diversos.

Nesse liame, a estudiosa Eliana Yunes (2009) afirma que as trocas realizadas em círculos de leitura, amplia os horizontes interpretativos dos leitores, enriquece a constituição dos sujeitos. Para ela,

A pedagogia dos círculos não tem em vista a competição, mas colaboração na construção do sentido. Isso, em verdade, realiza-se imperceptivelmente todos os dias na vida das sociedades. Quer por força das ideologias que nos atravessam, quer pelas intersubjetividades, que marcam a constituição dos sujeitos, a convivência em determinados eixos ou espaços sociais torna permeáveis as referências entre pessoas de um mesmo grupo ou recorte cultural (Yunes, 2009, p.81).

No contexto em que se realizou a roda de leitura foi possível constatar a importância que existe na experiência de leitura compartilhada. Observou-se a ampliação dos sentidos da crônica “(Re)encontro” a partir das trocas realizadas, questões que não haviam sido pontuadas por alguns participantes, foram trazidas à tona por outros e assim, foram se ampliando os horizontes de interpretação dos leitores.

PONTUAÇÕES HISTÓRICAS DA LEITURA

Chartier (2003), salienta a grande influência moralista da Igreja Católica na qual se observa a censura eclesiástica por meio de alternativas como a interdição e o controle religioso no que tange às danças festivas e supersticiosas. Há que se destacar que na Idade Média, a leitura não era algo comum a aqueles que não faziam parte do âmbito da igreja ou dos palácios: a leitura era sinônimo de conhecimento – o que poderia ser perigoso se espalhado à população que não definia as ordens para a sociedade.

Ainda segundo Chartier (1999, p. 79), desde o século XVIII, a história das práticas de leitura equivale à liberdade na leitura. A partir deste momento, leituras feitas em ambientes informais e assistemáticos tornaram-se mais comuns, como por exemplo, em casa, numa praça... A liberdade não aparece apenas nas opções de locais para se ler, mas na maneira de se ler: a leitura silenciosa começa a marcar seu espaço, já que ela é a ferramenta capaz de possibilitar a quem lê, a livre e particular escolha do que se lê – pois a leitura silenciosa é individual e se realizada em locais informais, não há controle de aprendizagem nem de censura.

Aconteceu, neste momento, o remanejamento das bibliotecas, acarretado pela elevação da produção bibliográfica – que sofreu alterações na organização dos temas abordados e na definição de catálogos. No intento de se adaptar às buscas dos leitores, as bibliotecas implementaram as divisões temáticas em sua estrutura, até ampliando o acervo e neste momento, as ações de leitura, gradativamente, foram se adaptando às bibliotecas – para que o público frequentador se sentisse com mais autonomia, liberdade de leitura e automaticamente também aumentasse.

No que diz respeito ao Brasil, de acordo com Lajolo e Zilberman (2009) existe um novo cenário: “periférica e dependente”. Tal visão sobre a prática leitora se dá em razão de o Brasil ter sido conquistado no século XVI, tempo caracterizado pelo mercantilismo, por seu desejo de integrar-se no capitalismo advindo da Revolução Francesa. Sobre a figura do leitor, para Lajolo e Zilberman (2009), o Brasil colônia já apresentava falta de escolas e conseqüentemente, bibliotecas, livrarias e gráficas – o que formou um grupo menor de leitores, já que boa parte da população não era alfabetizada. Desse modo, os raros escritores sentiam-se beneficiados por terem suas obras conhecidas e lidas, e também desanimados por lhes faltar companhia para conversas intelectuais.

No atual cenário, nota-se que alguns aspectos ainda existem na sociedade brasileira, o que é possível ilustrar com um exemplo cotidiano: o alto preço dos livros, o distanciamento entre pessoas que adquirem livros, que leem literatura e quem não têm tanto acesso, que permanece nas leituras (nem sempre realizadas) solicitadas pelos ambientes sistemáticos de ensino. Diante desse contexto, destacamos a relevância de ações leitoras como as que realizamos, pois em um país onde o acesso à leitura ainda é para poucos, o fomento à formação de leitores é pequeno, práticas como a nossa podem ser consideradas como uma ferramenta para minimizar essas desigualdades de acesso à leitura. Ademais, as rodas de leitura são uma oportunidade de que os leitores têm de viver uma experiência de leitura, a qual pode ser transformadora.

RODA DE LEITURA: ANÁLISE REFLEXIVA DA RECEPÇÃO TEXTUAL

A atividade proposta aqui, denominada como Roda de Leitura, tem a intenção de refletir sobre a definição de leitura, sobre o ser leitor numa realidade em que diversos posicionamentos são compartilhados por alguns e nem sempre se dá espaço às vozes que querem e precisam falar. Assim, a ação leitora da Roda de Leitura tem por base o compartilhamento das diversas maneiras de se receber o mesmo texto, de como ele pode tocar de maneiras diversas a subjetividade leitora.

Trata-se de um relato de experiência sobre uma Roda de Leitura realizada com estudantes do curso de Magistério em um Instituto de Educação Pública que faz parte do Estado do Rio Grande do Sul. A turma foi convidada a ler o mesmo texto individualmente num primeiro momento e, coletivamente num segundo, para, posteriormente compartilhar, os apontamentos, as interpretações e as sensações que o texto poderia (ou não) ter lhes proporcionado. Importante mencionar que a crônica foi disponibilizada de modo impresso, mas também na opção digital – através da plataforma

Google Classroom. O suporte impresso e digital do texto foi proposital, já que a intenção era ler em diferentes contextos, e consequentemente, com diferentes suportes: ambos se complementam. A chave do estudo foi verificar se o texto conseguiu, de alguma maneira, tocar os leitores subjetivamente.

Há que se mencionar que o texto escolhido se trata de uma crônica, cujo título é (Re)Encontro, a qual foi publicada no Jornal Expressão Regional, em Palmeira das Missões, no dia 28 de maio de 2021. Ela apresenta a personagem Victória que vê de maneira diferente a realidade a qual faz parte no período pós-pandemia, e nesse instante, ela se (re)encontra com Esperança, a sua esperança que se torna personificada. É o primeiro momento em que ela tem contato com outras pessoas depois do isolamento, e não só com outras pessoas, mas com a natureza, a cidade, o sol, a rotina fora de casa.

No que diz respeito à Roda de Leitura, o dia de sua concretização foi três de agosto de 2023. Após a leitura individual, que se deu anteriormente, a intenção era escolher um espaço dentro da escola, que fosse além da sala-de-aula, para que de modo mais informal, a turma pudesse ler coletivamente de novo o texto, e a partir disso, abrir espaço para debate. O ambiente escolhido por todos foi a biblioteca, mas no espaço infantil, com tapete e almofadas – o que trazia a ideia de maior aconchego. Neste encontro, o grupo apresentou seu posicionamento inicial sobre o texto lido, e, como exemplo apresenta-se a fala de uma das participantes. Cabe ressaltar que os nomes dos envolvidos na Roda de Leitura são fictícios:

Pra mim, o mais importante no texto é a esperança. Muitas vezes, a gente acaba perdendo a esperança de um dia realizar nossos sonhos. A gente deixa de sonhar, deixa de ter esperança porque acaba olhando mais pra o que nos deixa tristes, desanimados, do que aquilo que nos deixa felizes, com paz no coração. Devia ser diferente. A gente devia ter a esperança como uma motivação que todos os dias mostrasse motivos pra seguirmos lutando pelo que acreditamos (Magali, 2023).

Nota-se que a socialização da leitora mencionada vai ao encontro do que Larrosa (2012) menciona sobre a experiência da leitura – ela se torna experiência quando ela tem sentido para quem lê. Na fala de Magali, pode-se perceber que de fato ela experienciou o que leu. Em sua rotina de vida, parece ter percebido que em alguns momentos, deixou de manter-se em contato com sua própria esperança, e que o texto foi capaz de promover o esse reencontro. Quando menciona que seria importante ter a esperança como motivação, é possível notar que a subjetividade está claramente apresentada em seu discurso; ou seja, a leitura pode alterá-la, ela já não é a mesma antes, durante e depois da leitura. Outro posicionamento interessante é o de outra aluna, Clara:

O texto caiu como uma luva, para mim neste ano de pré-estágio. É importante ter esperança de fazer um bom trabalho. A crônica envolveu a intenção que eu quero atingir nas minhas práticas, que é mostrar aos alunos, desde pequenos que um mundo melhor é possível a partir da gente mesmo. A inocência de Vitória está ligada à esperança que ela carrega. E essa inocência de criança, deveríamos carregar em

todas as fases de nossa vida. E, talvez por até se mais corajosa que os adultos, ela sai da sua zona de conforto para dar a mão à Esperança e seguir a vida. A gente precisa fazer isso, todos os dias. A gente precisa lembrar de fazer isso. E o dar a mão, é uma ação simples, mas de grande sentido: demonstra que não estamos sozinhos, aqui, enquanto turma prestes a fazer pré-estágio. Precisamos continuar de mãos dadas. E também darmos a mão aos nossos alunos (Clara, 2023).

Para Clara, a experiência de leitura foi mais profunda ainda: atingiu sua rotina, reformulou um momento próximo de se concretizar em sua vida – pré-estágio. Tal situação vem ao encontro do que Larrosa (2012) menciona:

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (Larrosa, 2012, p. 21).

A subjetividade de Clara foi tocada pela leitura: a experiência leitora aconteceu de fato. Significa dizer que as palavras da crônica tiveram sentido para ela, foram capazes de criar uma nova realidade sobre aquela que já não existe mais; ou seja, uma adaptação ao novo cotidiano marcado pela ausência materna. As palavras atingiram tanto Magali quanto Clara em suas reflexões, em suas maneiras de olhar a realidade atual e compará-la entre si, e com a turma. Importante mencionar, que todos os leitores do grupo observaram que a presença da Esperança em forma de personagem no final do texto é um aspecto importante, se for relacionado ao nome da protagonista: Victória.

Pra mim, a leitura foi leve, fácil, prática. O nome da protagonista, Vitória, é algo que me chamou a atenção por conta de que ela, representada na figura feminina, protagonismo feminino. Então, também abre espaço para pensarmos que a mulher pode, desde cedo, ser mais atuante. E esse protagonismo é uma defesa de várias mulheres, pelo mundo todo. A mulher precisa marcar seu espaço, e acho que estamos evoluindo aos poucos nesse sentido. E, outra questão importante, ela estende a mão à outra mulher. Aí a gente pode ver a união feminina em favor de um otimismo que pode mudar nossos pensamentos, nossas atitudes, nosso caminho (Juliana, 2023).

Na fala de Juliana, notamos que a subjetividade foi tocada também no cotidiano: na simplicidade ver o protagonismo feminino. Tal ideia pode não ter acontecido apenas num momento específico, mas pode-se pensar nela como em algo que faz parte diariamente da rotina de muitas pessoas, especialmente, mulheres. Importante mencionar que em sua visão, o protagonismo feminino é valorizado – a experiência leitora, a vivência leitora dele reconheceu o valor de tal

protagonismo para a vida individual e coletiva. Juliana dá sentido às palavras tanto pelo contexto do próprio texto quanto de sua vivência; ou seja, ela vai ao encontro do que Larrosa (2012) diz, mais uma vez, sobre a experiência:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (Larrosa, 2012, p. 21).

No contexto da Roda de Leitura em questão, os sentidos que os leitores atribuíram ao texto foi conforme sua maneira particular de viver o momento atual de suas vidas, mas também pensando em situações passadas e um possível futuro. Pôde-se notar que cada um trouxe para si, a partir do texto, o entendimento e o posicionamento que puderam relacionar com seus próprios contextos.

Observa-se que na Roda de Leitura realizada, todo o grupo aponta a leitura como ferramenta capaz de atingir a subjetividade de quem lê:

Eu acho que a leitura pode ser muito boa na vida da gente, não só pelo que todo mundo fala, sobre vocabulário, aprender, ampliar a visão, mas também pela liberdade de escolha das leituras que fazemos. Por exemplo, fomos convidados a ler essa crônica, a gente podia decidir se lia ou não. Até eu, que não gosto muito de ler, quis ler. E foi legal. Notei que depois da leitura da crônica, fiquei pensando diferente algumas coisas. (João, 2023).

Em consonância com as palavras de João, Maria salienta a importância que ela tem em sua rotina:

Já eu, gosto muito de ler. Leio de tudo. Acho que a leitura é uma parceira que tenho, para a vida. Eu não consigo mais ficar sem ler. Eu sinto, às vezes, que um livro muda completamente a maneira como eu vejo a vida, sabe? Alguns me deixam pensando por semanas sobre o que li. E não consigo pegar outra leitura, até superar bem o que terminei de ler. E essa crônica, eu gostei bastante. Mesmo ela sendo curta, traz muito sentido. Ela é profunda. A gente não sai dela do mesmo jeito que estava antes dela. (Maria, 2023).

Vê-se que tanto para Clara (2023), a leitura atinge a subjetividade, mas para o processo ser concretizado:

As pessoas precisam ver a leitura como uma aliada. Ela mexe com a gente, tanto no psicológico, emocional, espiritual e até físico. Eu não acho que ela seja um hábito, acho que ela é bem mais que isso. Eu gosto da leitura porque posso imaginar vários lugares, posso criar personagens e até me sentir dentro de situações que sem a leitura, jamais saberia que poderia viver isso.

Como observação final, Camila (2023) menciona que:

Eu me vi nessa crônica. Já perdi a esperança de muitas coisas na vida. Eu sei que é importante que eu volte a ter esperança, que eu saia do modo automático. Então, acho que é um texto que eu vou ler outras vezes depois de hoje, porque fez total sentido para mim.

Assim, tem-se que para os leitores participantes da Roda de Leitura, a leitura pediu um tempo do dia parece que continuará sendo absorvida, mesmo após o encontro. E, interessante, que ela parece ter sido capaz de tocar subjetivamente todos os alunos. Larrosa (2012), em consonância diz que “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes...” (2012, p. 24). Sem a pausa para se demorar nos detalhes, para sentir o texto e olhá-lo, a subjetividade provavelmente não seria atingida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após finalizar a proposta e ponderar sobre a Rodas de Leitura, chega-se a algumas conclusões: houve uma participação efetiva dos leitores envolvidos, comprovando que há interesse em propostas de leitura diferenciadas. O grupo parece ter gostado muito do encontro, pois ao final, comentaram que o tempo havia passado rápido demais. Houve quem perguntasse qual seria a próxima leitura, para outro encontro neste mesmo formato.

Também se concluiu que os participantes foram mobilizados pela leitura do texto literário. Além disso, tiveram a sua subjetividade alterada, pois houve uma identificação com a temática da crônica “(Re) encontro”, cada um de alguma maneira foi tocado pelo texto.

Outra questão observada está relacionada à experiência leitora, constata-se que mesmo realizando-se uma leitura em grupo, utilizando o mesmo texto, a recepção é individual, cada um vive a experiência de acordo com as suas perspectivas particulares. Ao mesmo tempo, a roda de leitura possibilita a ampliação dos horizontes interpretativos de quem participa, pois as trocas realizadas enriquecem a elaboração dos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário, nesta seção, retomar o objetivo deste artigo: em verificar em que medida a leitura literária pode ser uma ferramenta que (trans)forma a subjetividade das pessoas, em específico, dessa turma de futuros docentes. Diante disso, considera-se que foi uma experiência marcante, significativa e transformadora para os envolvidos, portanto acredita-se que a Roda de Leitura é uma ótima estratégia de fomento à leitura e de incentivo a reflexões que levam à transformação da subjetividade leitora.

Ao se realizar a Roda de Leitura, percebeu-se a importância da mesma na rotina das pessoas. Ela é uma atividade potente para a atribuição de sentido, para a compreensão de diferentes pontos de vista, para viver e experienciar a leitura – atingindo a subjetividade. Através da Roda de Leitura, existe subentendido o convite à busca de novas leituras, de dicas mencionadas pelos participantes, de relação com outros textos, outros contextos, outras vivências.

A Roda de Leitura é uma intervenção literária eficaz para que a realidade seja vista sob novas maneiras, para que a empatia das pessoas seja ainda mais desenvolvida, além de ser um momento para experienciar leituras individual e coletivamente, compartilhar vivências, encontrar-se consigo e com ou outros.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução [de] Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003. 395 p.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009. 374 p.

MANGUEL, Alberto. Os leitores silenciosos. In: **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 57-72.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt> (Acesso: 24/08/22)

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009.

MÁSCARAS DE PAPELÃO E A SENSIBILIZAÇÃO TEATRAL ENTRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Maurício Cintrão França
Ana Paula Nogueira

INTRODUÇÃO

Os registros das primeiras iniciativas de inserção da Arte no processo de ensino dos educandos com deficiência, no Brasil, datam de 1930, com as ações realizadas pela educadora russa Helena Antipoff, em Minas Gerais, onde se radicou a partir de 1929. Observa-se que “ao longo da história a preocupação em se trabalhar o ensino de Arte para pessoa com deficiência esteve entrelaçado com o próprio desenvolvimento da educação especial” (Nogueira, 2021, p.60). No cenário atual,

[...] houve modificações nos currículos das redes de ensino a partir das orientações da BNCC, o que suscitou discussões sobre os rumos do ensino de Arte na escola comum e, por conseguinte, nas escolas especiais. Recorda-se que, conforme a letra da lei, o currículo da educação especial deve seguir o da escola comum, guardadas as devidas adequações. (Nogueira, 2020, p.106).

Assim como Helena Antipoff, outros educadores e artistas, influenciados pelo movimento escolinha de Arte e o modelo de Escolanovista, também atuaram no ensino de Arte para pessoas com deficiência a partir do início do século passado. No presente, os educandos público-alvo da educação especial, podem ter acesso ao ensino de Arte, que atende aos direitos fundamentais de aprendizagem, no qual se prevê “a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p.16).

No contexto das teorias de aprendizagem, a abordagem sócio-histórica de Vigotski (2011) considera que, como o homem é um ser social, e a aprendizagem se dá por meio social, o ensino para pessoas com deficiência pode ser construído por caminhos alternativos. Para o pesquisador, a Arte é fundamental para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores – FPS, relacionadas à apropriação de conceitos teóricos, tais como a linguagem, o pensamento e a imaginação.

Nesse contexto, este relato de experiência revela como se deu a interação de pessoas com deficiência intelectual com máscaras decorativas semelhantes a máscaras teatrais. Os educandos, situados na faixa etária entre 14 e 60 anos, são alunos da Escola de Desenvolvimento Especial Juliano Fernandes Varela, localizada na cidade de Campo Grande, MS. O trabalho foi elaborado de modo a atender às especificações de práticas artísticas no contexto das Escolas Especiais.

MÁSCARAS E ESPANTO: “PREPARAÇÃO DO TERRENO”.

A arte é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência. De todo arcabouço teórico que cabe ao ensino de Arte, para esta vivência, partiu-se do entendimento que:

...a arte sensibiliza cada aluno de maneira única, em muitos casos, a catarse estética é imediata, já em outros, leva-se um tempo para que se perceba o efeito do que foi proposto nas atividades artísticas. Duarte e Fonte (2010) lembram que não se pode esperar um resultado imediato, devido à complexa trama de mediações entre a suspensão da vida cotidiana e a catarse estética (Nogueira e Neres, 2023).

As máscaras decorativas apresentadas aos educandos operaram como agentes sensibilizadores, para as atividades posteriores (criação de máscaras com temática da primavera), previstas no plano de aula. Os procedimentos didáticos foram elaborados conforme as orientações curriculares para Artes Visuais, para o Ensino Fundamental I e II da Rede Estadual de Ensino: “identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético” (CAMPO GRANDE, 2019).

As atividades foram divididas em quatro etapas: sensibilizar o quadro de educandos para a existência de máscaras na escola; estimular o uso da primeira máscara para entendimento da linguagem; provocar a experimentação de mais de uma máscara com liberdade de ação nos ambientes da escola; produzir suas próprias máscaras. “...baseada na ação e na articulação de todo processo de construção do conhecimento e da linguagem, numa produção artística, os fazeres se articulam através de várias ações conectadas” (GAMBINI e LEVANDOVSKI, 2014, pág. 3)

As máscaras apresentadas aos educandos foram produzidas pelo artista visual Maurício Cintrão França, arte educador e licenciando em Artes Visuais, que visitava a escola para cumprir seu estágio obrigatório no EF. Foram disponibilizadas 21 máscaras produzidas em vários tamanhos, de maneira a permitir ampla utilização pelos alunos no ambiente da escola durante as aulas de Arte Educação da professora Ana Paula Nogueira, titular da matéria e responsável pela supervisão do estágio.

Com dimensões que variavam de 15 cm X 15 cm a 40 cm X 20 cm, as máscaras foram produzidas com papelão reaproveitado de tampas caixas de pizza, montadas com estrutura de arame galvanizado. As estruturas foram fixadas ao arame com fita crepe, depois empapeladas com papel jornal e pintadas com tinta PVA.

A princípio, a proposta visou sensibilizar os alunos para a ideia de utilizar o paramento como máscara teatral. Por isso, foi apresentada apenas uma máscara aos alunos. Salvo raras exceções, foi bem aceito o desafio proposto pela professora de “vestir” a máscara.

Em alguns casos, a receptividade foi tamanha, que alguns educandos viveram uma verdadeira transformação. Ao se mascararem, “entraram” na personagem, incorporando a peça colorida de papelão como parte deles mesmos e de suas vidas, para empolgação dos Arte Educadores e dos próprios colegas, reforçando o poder simbólico da máscara.

Um ato teatral acontece quando o indivíduo que o executa se modifica, ou na medida em que coloca uma outra personalidade em lugar da própria, e as atitudes não são mais habituais. É outro seu tom de voz, é outra sua aparência, trata e representa outra coisa que não a sua simples rotina. É o personagem. É quando o homem deixa de ser simplesmente o que é, para aparentar ou simbolizar algo além de si próprio e passa a revelar uma outra realidade. (Amaral, 1996, p. 26)

Em uma das salas de aula, o aluno vestiu a máscara a convite dos arte educadores e transformou-se, adquirindo uma personalidade muito diferente. A partir daí, em diálogo com a professora, passou a dominar o “roteiro” de sua apresentação. Na medida em que performava no centro da sala, ia explicando com a máscara no rosto.

“Agora em vou deitar”, dizia ele, e deitava-se na sala, como seu personagem estivesse cansado. “Agora eu vou tomar café”, e levantava-se, sem tirar a máscara do rosto, deslocando-se para um canto da sala. “Agora eu vou tomar banho” e assim por diante. A máscara passou a integrar a interpretação do aluno, ou o aluno transformou-se na máscara.

Figura 1, 2 e 3: personagem dormindo, personagem acordando e personagem dormindo



Fonte: Acervo dos autores

BAILE DE MÁSCARAS

Outra experiência surpreendente aconteceu com a utilização de várias máscaras apresentadas em outras classes, no dia seguinte. Um grupo de alunos decidiu transformar a sala de aula em um salão de baile de máscaras. Estimulados pela professora, afastaram as carteiras para os lados e criaram um espaço central para bailar. Até os alunos mais tímidos ou recatados caíram na dança alegremente.

E dançaram durante quase toda a aula. Primeiro, ao som da guarânia paraguaia Índia, de Manuel Ortiz Guerrero e José Asunción Flores. Depois foi a vez da polca paraguaia Galopera (a influência cultural do Paraguai em Mato Grosso do Sul é intensa), de Maurício Cardozo Ocampo. Vestindo suas máscaras e ouvindo as versões brasileiras das músicas ao celular, dançaram em duplas, trios ou mesmo individualmente em um alegre encontro dançante improvisado.

Mais uma vivência impactante foi com outros alunos que, encantados com a possibilidade de usar máscaras e, por causa delas, interpretarem personalidades diversas, saíram pelo ambiente externo da escola (pátios, sala de recreio e quadra poliesportiva) incorporando, por exemplo, animais caçadores. Buscavam abrigo (ou esconderijo) atrás de árvores ou outros obstáculos para simular a preparação do “ataque” a uma suposta presa. E, na primeira oportunidade, avançavam sobre os colegas para assustá-los, provocando alegres reações. Uma brincadeira de interpretações que acompanha a evolução humana desde os povos primitivos em vários pontos do planeta.

No transcurso da nossa civilização, a máscara é utilizada sob múltiplos aspectos, possibilitando o contato com o lado primitivo do homem, a sua porção límbica e animal, encampando conceitos, ideias ou arquétipos. Enquanto objeto, ela redimensiona os sentidos alterando a percepção espaço-temporal (Costa, 2005, p. 27).

Joseph Campbell, em sua icônica coletânea de livros “As máscaras de Deus”, ressalta que, a exemplo de uma festa primitiva, a máscara é vivenciada como uma aparição do ser que ela representa – mesmo que os participantes saibam que foi um homem que fez a máscara e que é um homem que a usa. “Mas, durante o tempo do ritual do qual a máscara faz parte, aquele que a estiver usando é também identificado com o deus. Ele não apenas representa o deus, ele é o deus” (Campbell, 1992, p. 31)

Figura 4, 5 e 8: personagem dançando, à espreita para “atacar” e interação com a natureza



Fonte: Acervo dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo teatral de aparências e interpretações encantou os alunos, que vivenciaram várias situações parecidas. O foco do trabalho era demonstrar outras possibilidades de conviver com a arte

em sala de aula e esse objetivo foi alcançado. Os alunos aceitaram o desafio proposto e brincaram para valer no teatro de máscaras.

O uso das máscaras demonstrou excelentes possibilidades de interação entre os educandos e de desenvolvimento de atividades artísticas de interpretação espontânea e de vivência teatral. Outras atividades foram realizadas no bojo dessa experiência, mas elas serão descritas em outro relato. Preferiu-se dividir o universo de experimentações entre duas grandes atividades: o uso de máscaras prontas (que é descrito neste trabalho) e a confecção de máscaras pelos alunos (em um próximo texto).

Observa-se aqui, que é possível pensar o plano de aula que preze o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, através de conteúdos que se afastem do senso comum, conforme evidenciou-se na atividade exemplificada.

Não há necessidade de se organizar uma metodologia exclusiva para os alunos com deficiência intelectual, porém o professor deve ter em mente que este grupo de alunos necessita de um maior reforço nas experiências objetivas e concretas, mas sem deixar de lado as particularidades acadêmicas. A Professora Liane Oleques pontua:

“pessoas com deficiência intelectual podem aprender e conseguir assimilar aquisições mais complexas. A aprendizagem não depende somente das condições internas do indivíduo, mas de condições externas. Muito há o que realizar no âmbito do ensino-aprendizagem” (Oleques, 2023, p. 25).

Em síntese, o relato apresentado corrobora com a compreensão de que, a riqueza de possibilidades estética presente nas aulas de arte, insere diferentes experiências no cotidiano do deficiente intelectual, desta maneira, dá-se a este indivíduo a possibilidade de se desenvolver, adquirir novas estruturas neurais e desenvolver a humanização do seu ser.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria, **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**, 3ª edição, São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 1996, 320 p.

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

CAMPBELL, Joseph, **As máscaras de Deus**, Volume I, Mitologia Primitiva, tradução Carmem Fischer, São Paulo, Pala Athena, 1992, 415 p.

CAMPO GRANDE. Orientações Curriculares de Artes Visuais *in* **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande, MS, 2019.

COSTA, Felisberto Sabino, **A máscara e a formação do ator**, in Móin-Móin, Revista de estudos sobre teatro de formas animadas, Jaraguá do Sul, SCAR/UDESC, ano 1, v. 1, n. 01, p. 25 – 49, dez. 2005.

GAMBINI, Roseli Terabe e LEVANDOVSKI, Ana Rita, **Produção artística visual do deficiente intelectual nas aulas de arte**, In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1683>. Acesso em 30. 09. 2023.

NOGUEIRA, Ana Paula; NERES, Ceci Correa. **Ensino de arte em escolas especiais: possibilidades para a educação inclusiva**. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 11810–11822, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-163. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1652>. Acesso em: 20.10.2023.

NOGUEIRA, Ana Paula. **Ensino De Arte Nas Escolas Especiais: revisitando propostas e práticas**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação, Campo Grande, 2020.

OLEQUES, Liane, **Aprendendo a desenhar, possibilidades de ensino para crianças com deficiência intelectual**, Curitiba, Apris, 2023, 178 p.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. vol.37 no.4 São Paulo Dec. 2011.

**ENTRE IMAGENS E NARRATIVAS: UMA ANÁLISE
CRÍTICA DO DOCUMENTÁRIO: *HISTÓRIA DA
DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA PRELECIONADO*, POR SILVIO
ALMEIDA**

Pedro Paulo Almeida Martins
Zelília Almeida Gomes

INTRODUÇÃO

O texto apresenta um resumo das principais mensagens e temas discutidos no vídeo da palestra, a análise de conteúdo do texto, que trata da relação entre racismo, educação, economia e política. A análise de conteúdo revela os seguintes postos-chaves:

A partir de um ponto de destaque no documentário, precisamente no, Silvio Almeida nos brinda com uma reflexão profunda e apaixonante. Ele lança luz sobre a significativa frase: "O papel da educação na reprodução do racismo." Neste instante, somos convidados a embarcar em uma jornada através da história da discriminação racial na educação brasileira.

Silvio Almeida, com sua incansável busca pela afroalfabetização, nos envolve calorosamente em sua missão de tornar a educação mais inclusiva e sensível às questões raciais. Seus insights inspiradores nos incentivam a constantemente aprimorar nossos ambientes educacionais, tornando-os verdadeiramente acolhedores, igualitários e ricos em diversidade.

O objetivo de sua palestra é cristalino, ele deseja estimular uma discussão enriquecedora sobre a necessidade de uma educação que celebre e valorize a rica diversidade cultural, enquanto ativamente combate o racismo, decerto a medida que nos envolvemos nesse processo de reflexão, somos apresentados a sugestões práticas que já estão sendo debatidas e aplicadas em escolas e comunidades por todo o Brasil.

Em seguida, Silvio Almeida, no documentário *História da discriminação racial na educação brasileira* (2018) com descrição e elementos contextualizados em destaque com um olhar humano e acessível, nos guia através do intrincado labirinto do racismo estrutural, que toca profundamente a nossa sociedade em várias áreas, incluindo o sistema de justiça, a educação, o mercado de trabalho e a mídia. São essas estruturas sociais que, frequentemente, perpetuam estereótipos prejudiciais, restringindo oportunidades e limitando o acesso a recursos para pessoas racializadas, em especial, nossos irmãos e irmãs negras.

De forma notável, Silvio Almeida destaca que o racismo estrutural não necessariamente exige uma intenção consciente de indivíduos de serem racistas. Ele nos ensina que esse problema está enraizado em sistemas de poder que historicamente privilegiaram grupos racialmente dominantes, em detrimento dos grupos racialmente oprimidos.

Em síntese, a visão de Silvio Almeida nos faz enxergar o racismo como algo profundamente arraigado em nossas estruturas sociais e institucionais, ultrapassando amplamente as ações

individuais. Isso nos lembra da urgência de enfrentar as raízes sistêmicas da desigualdade racial para edificar uma sociedade genuinamente justa e igualitária.

Hoje, mais do que nunca, a promoção da educação antirracista se torna uma necessidade premente, tanto no Brasil como em todo o mundo. O racismo estrutural está entranhado em nossa sociedade, influenciando nossos comportamentos, atitudes e até mesmo nossas políticas públicas. A luta contra o racismo exige esforços abrangentes, e a promoção da educação antirracista ocupa um lugar de destaque. Nesse contexto, as bibliotecas desempenham um papel essencial, como espaços de conhecimento e cultura que têm o poder de contribuir significativamente para esta causa de extrema importância.

DA DESCRIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO E CONTEXTUALIZANDO ELEMENTOS

Segundo alguns elementos extraídos do documentário História da discriminação racial na educação brasileira (2018) com parte descritiva dos elementos contextualizadamente, em destaque, especificamente no tempo do vídeo: **06 minutos e 02 segundos**, no qual o autor Silvio Almeida destaca frase explícita sobre: “O papel da educação na reprodução do racismo”

Naturalização do Racismo na Educação. o palestrante levanta a hipótese de que o silêncio em relação à questão racial na educação pode ser atribuído à naturalização do racismo. Ele argumenta que as pessoas tendem a não enxergar o racismo como um problema interno à educação, o que impede o reconhecimento e a abordagem adequada desse problema.

O texto nos leva a uma reflexão sobre a palestra apaixonante de Silvio Almeida, que nos conduz pela história da discriminação racial na educação brasileira. Ele nos cativou com sua busca incansável pela afroalfabetização, ou seja, pela construção de uma educação antirracista que está acontecendo na prática, de forma contínua.

Racismo e Políticas Educacionais, o discurso do palestrante enfatiza que o racismo está intrinsecamente ligado às políticas educacionais, argumenta que a educação desempenha um papel na reprodução do racismo na sociedade, sugerindo que a maneira como a educação é estruturada e implementada pode perpetuar desigualdades raciais

Ao compartilhar suas ideias e vivências, Silvio Almeida nos envolve com sua missão de tornar a educação mais inclusiva e sensível às questões raciais. Ele nos inspira a pensar em como podemos, constantemente, aperfeiçoar o ambiente escolar para que seja verdadeiramente acolhedor, igualitário e repleto de diversidade.

Complexidade da Questão Racial, na segunda parte do vídeo resumido, o palestrante discute a complexidade da questão racial, destacando que a raça é uma construção histórica que evoluiu ao longo do tempo. Ele enfatiza que a raça não é apenas uma questão moral, mas uma "tecnologia de poder" que desempenha um papel central em momentos de crise econômica e reorganização política e social. Isso implica que a questão racial é política e histórica e requer uma análise aprofundada.

O objetivo de sua palestra é claro: estimular a discussão sobre a importância de uma educação que esteja sempre valorizando e celebrando nossa rica diversidade cultural, enquanto combate ativamente o racismo. Neste processo de reflexão, ele nos apresenta sugestões concretas, que estão sendo discutidas e aplicadas nas escolas e comunidades ao redor do Brasil.

Ao acompanharmos o discurso de Silvio Almeida, somos impulsionados a agir, a cada dia, para construir um ambiente educacional onde a tolerância e a justiça social sejam práticas constantes, contribuindo para um futuro mais igualitário e justo para todos.

Logo depois discute implicitamente, pontos que coadunam com elementos em reflexão na frase sobreAo mesmo tempo, será que consegue implementar um processo emancipador de criar medidas antirracistas na educação.

Com um olhar humano e acessível, Silvio Almeida destaca algo que toca profundamente nossa sociedade: o racismo estrutural. Ele nos leva a perceber que esse problema persiste em diferentes áreas de nossas vidas, como o sistema de justiça, a educação, o mercado de trabalho e a mídia. São essas estruturas sociais que muitas vezes perpetuam estereótipos prejudiciais, restringindo oportunidades e o acesso a recursos para pessoas racializadas, especialmente para nossos irmãos e irmãs negras.

E o que é ainda mais notável é o entendimento que Silvio Almeida nos oferece: o racismo estrutural não requer que as pessoas tenham uma intenção consciente de serem racistas. É um problema que está enraizado em sistemas de poder que, ao longo da história, têm beneficiado grupos racialmente dominantes, enquanto prejudicam aqueles que são racialmente oprimidos.

Em resumo, a visão de Silvio Almeida sobre o racismo estrutural nos convida a enxergar o racismo como algo que está profundamente enraizado em nossas estruturas e instituições sociais, indo muito além de ações individuais. Isso nos mostra a urgência de enfrentar as raízes sistêmicas da desigualdade racial para construir uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

A promoção da educação antirracista se torna mais essencial do que nunca, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. O racismo estrutural tem raízes profundas em nossa sociedade,

moldando comportamentos, atitudes e até mesmo políticas públicas. A luta contra o racismo requer esforços em várias frentes, e a promoção da educação antirracista é uma delas. Nesse contexto, as bibliotecas desempenham um papel vital, sendo lugares de conhecimento e cultura que podem desempenhar um papel significativo nessa causa tão importante.

Interseção entre Educação, Economia, Filosofia e Política, o palestrante destaca a importância de considerar a interseção entre educação, economia, filosofia e política para uma compreensão completa do papel da educação na sociedade explicita que a educação é um processo político e que compreender a relação entre raça, racismo, educação, economia e política é essencial para abordar efetivamente essas questões complexas.

Descrevendo elementos de frases no documentário História da discriminação racial na educação brasileira (2018) com descrição e elementos contextualizados em destaque tempo 23 minutos e 02 segundos, o palestrante Silvio Almeida deixa evidente na frase explícita: “ Falar de raça e poder é falar de política e poder, ou seja, é falar de políticas e poder, é falar de conflito, pois seres humanos são violentados pelas condições de raças, daí a reparação está na política social de cotas.”

Ausência da Palavra "Raça" na Educação, o palestrante inicia destacando sua preparação para falar sobre a história da educação no Brasil em relação à questão racial. Ele observa que ao examinar livros importantes sobre educação no país, notou que a palavra "raça" estava praticamente ausente. Isso sugere que a questão racial foi subestimada ou ignorada na literatura educacional, levando à reflexão sobre por que essa ausência ocorre.

Em resumo, o vídeo e o texto abordam questões fundamentais relacionadas ao racismo, educação, economia e política, destacando a necessidade de reconhecer o racismo na educação, compreender sua complexidade e considerar a interseção de vários campos para abordar eficazmente essas questões sociais. Além disso, o texto destaca a importância de olhar para o passado e reconhecer o papel de intelectuais na discussão da igualdade racial no Brasil.

Conforme descrevamos o documentário História da discriminação racial na educação brasileira (2018), no qual identificamos que o palestrante Silvio Almeida, um jurista, professor e filósofo brasileiro apaixonado por justiça e igualdade, em suas palavras, o racismo estrutural se desenha como um sistema de opressão racial profundamente arraigado nas entranhas de nossa sociedade, nos mostra que o racismo não se limita apenas a atos individuais de discriminação racial, mas está entrelaçado nas políticas, práticas e normas que, de forma sistêmica, perpetuam a desigualdade racial, inclusive, com profunda empatia e firmeza nas palavras, Silvio Almeida nos

convida a reconhecer que a luta contra o racismo vai além de um mero combate ao preconceito pessoal. Ele nos desafia a explorar como as estruturas e instituições que moldam nossa sociedade desempenham um papel fundamental na perpetuação dessa desigualdade. Suas palavras inspiradoras nos convidam a trabalhar juntos para criar uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a igualdade racial seja uma realidade, e não apenas um ideal.

Segundo ALMEIDA, (2020); RIBEIRO, (2019) e RAMOS, (2011), discorrem a importância do trabalho conjunto de bibliotecários, professores e demais profissionais, ou seja, eles devem reformular a questão da política anti-racismo.

(RAMOS, (2011, p.13) assevera que um dos fatores que podem dificultar o processo de integração entre a bibliotecas e a prática curricular é o distanciamento do professor. São várias as razões para esse distanciamento. Uma delas, certamente, é que os próprios professores, por não terem hábito de usar biblioteca ignoram a da sua escola e nem mesmo acompanham os alunos na visita em que os orientaria sobre o uso dela. Preferem, muitas vezes usar esse tempo como horário livre para tratar de problemas pessoais. Cabe ao bibliotecário levar ao conhecimento dos professores o acervo da biblioteca e serviços que pode proporcionar-lhes. Alguns formas de envolver os professores demonstraram resultados positivos.

Cavalleiro (2001) relata ainda que em relação a histórias que não devem ser contadas por brancos, mas por pessoas civilizadas, os colonos devem ter uma ótica e um olhar sobre os afro-brasileiros, infelizmente, a história perdeu a grafia dos escritores brancos, a epistemologia dos escritores afro-americanos, á filmes feitos por escritores negros que reafirmam a autoconsciência da representação, e sinto que os filmes do Pantera Negra, músicas, cantores, artistas e outros representam isso.

Cavalleiro (2001) destaca ainda que nas escolas, as praticas racistas se expressa de várias maneiras , desde a negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos costumes , negar a forma de filosofia de vida tira fora a sensação e pertencimento levando ao apagamento e invisibilidade na socialização, pois falta posicionamento do sujeito social.do sujeito social.

Ribeiro (2019) destaca ainda que referente a relevância desenvolver uma política educacional ativa, pois devido ao racismo estrutural, os negros têm menos oportunidades de obter uma educação de qualidade, em geral, quem estuda em escolas particulares de elite, fala outros idiomas e participa de programas de intercâmbio presta vestibular para os cursos principais das melhores universidades públicas. É o racismo estrutural que facilita o acesso a este grupo.

Ao longo da história, a produção literária e o conhecimento gerados por pessoas negras e pardas frequentemente sofreram marginalização e sub-representação nas bibliotecas. Autores negros, com frequência, foram deixados de lado em favor de escritores brancos, o que contribuiu para a continuidade de estereótipos prejudiciais e para a invisibilidade da valiosa contribuição afro-brasileira para a nossa cultura. Isso é uma realidade triste e humana que precisamos reconhecer e mudar.

A biblioteca escolar deixa de ser considerada um apêndice, e passa a assumir o seu verdadeiro lugar na escola, como centro dinamizador da leitura e difusor do conhecimento produzido pela coletividade, constituindo-se, dessa forma, na primeira oportunidade concreta de acesso ao patrimônio científico e cultural, para a maioria das crianças brasileiras ao ingressarem na escola pública de ensino fundamental. (MAROTO, 2012, p.57)

Vale destacar a temática referente o afro-letramento nas escolas é uma prática essencial de adoção da educação antirracista, uma vez que visa promover a valorização da cultura afrodescendente, combater discriminação e preconceito racial, proporcionando assim um ambiente de aprendizado inclusivo, através do corpo docente e demais educadores para todos os alunos.

Primeiramente, o afroletramento no ambiente escolar vai muito além do ensino tradicional de leitura e escrita, certamente, a mudança na prática da educação para prontificar adoção de materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial, destacando a história, o respeito a civilização africana, a cultura afro-brasileira, a intolerância religiosa, de certo isto significa incluir autores negros no rol da lista de leituras obrigatórias, essa disponibilização livros que abordam temas relacionados a vivência negra e promover atividades que estimulem a reflexão sobre questões raciais, a invisibilidade do preto, a falta de representatividade na ocupação dos espaços de poder.

Novas práticas a serem tomadas por os professores, frente a temática do afro-letramento, certamente isto vai implicar em bons resultados, a sociedade ganha, pois é um ato de responsabilidade social, a necessidade de capacitação e formação específica sobre como abordar questões raciais de maneira sensível e construtiva em sala de aula e ambiente das bibliotecas.

Ou seja, os educadores devem estar preparados para promover discussões sobre racismo, discriminação e igualdade racial, além de incentivar o respeito à diversidade étnico-racial entre os alunos, o dia da consciência negra é todo dia, lembrando que são medidas que não devem ser sazonais, devem ser posta em prática todos os dias.

Posto isto, surtirá efeito importantes, através de cursos de formação, grupos de estudos e recursos didáticos que abordem o tema.

No entanto, o pensando nos jovens, o afro-letramento abre portas para que eles se reconheçam em suas próprias histórias e raízes culturais. Além disso, incentiva o desenvolvimento da empatia e do respeito pelas experiências dos colegas afrodescendentes. Nas escolas, podemos criar um ambiente acolhedor, onde todos podem falar abertamente sobre questões raciais, expressar suas opiniões e aprender uns com os outros.

Entretanto, vale destacar que a promoção do afro-letramento nas escolas é como plantar as sementes de uma sociedade mais justa e igualitária, começando pela raiz, ou seja, na educação. Isso não apenas fortalece a confiança e o amor-próprio dos jovens afrodescendentes, mas também molda cidadãos conscientes e envolvidos na luta contra o preconceito racial.

Para resumir, o afro-letramento nas escolas desempenha um papel essencial na promoção da educação antirracista. Isso envolve incorporar conteúdos e práticas pedagógicas que celebram a riqueza da cultura afrodescendente, investir na formação adequada dos educadores e criar um ambiente escolar onde todos se sintam incluídos e respeitados. Ao adotarmos essas abordagens, as escolas estão fazendo uma valiosa contribuição para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde todas as pessoas têm suas identidades e contribuições reconhecidas e valorizadas.

O RACISMO ESTRUTURAL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O racismo é uma construção social que se entrelaça em todos os aspectos da nossa vida em sociedade. Ele emerge da maneira como as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares se entrelaçam, não se limitando a ser uma peculiaridade prejudicial, mas algo que se integra em nossa estrutura social. É fundamental que possamos reconhecer o racismo nas nossas relações interpessoais e nas instituições, a fim de evitar sua propagação.

A educação antirracista tem a missão de desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações raciais. Ela não deve ficar restrita às quatro paredes da sala de aula; seu alcance deve se estender a todos os aspectos da nossa vida social, até mesmo atingindo locais como as bibliotecas. A literatura desempenha um papel de destaque nesse processo, uma vez que tem o poder de nos oferecer perspectivas variadas, empáticas e respeitosas em relação às diferentes culturas e raças.

A BIBLIOTECA COMO AMBIENTE DE TRANSFORMAÇÃO NO AFROLETRAMENTO

O documentário deixa claro sobre as questões de diversidade, cidadania e educação, incluindo estratégias para combater o racismo nas escolas, os destaques transcritos, coaduanam.

As bibliotecas têm passado por uma incrível transformação, deixando de ser apenas lugares para armazenar livros e se tornando verdadeiros centros de convergência cultural. Hoje, elas têm a capacidade de estender sua missão original, abrindo suas portas para se tornarem espaços vibrantes de diálogo e reflexão sobre a riqueza da diversidade cultural e a importância da luta contra o racismo.

É de suma importância que as bibliotecas adotem estratégias de aquisição de livros que valorizem autores negros e pardos, assim como obras que explorem a rica história e cultura afro-brasileira. Além disso, elas devem oferecer uma variedade de atividades interdisciplinares com um foco antirracista, com o propósito de promover a conscientização e a reflexão sobre questões raciais. Dessa forma, as bibliotecas se tornam verdadeiros faróis de inclusão e educação, inspirando uma sociedade mais igualitária e diversa.

Promovendo o afro-letramento, a biblioteca oferece diversas maneiras de auxiliar nesse processo. Uma das alterações significativas é a adição de obras escritas por autores negros ao acervo. Estamos comprometidos em oferecer uma variedade de livros que explorem diferentes aspectos da experiência negra, incluindo literatura e obras não-ficcionais voltadas para o entendimento das questões raciais. Além do mais, é viável para a biblioteca fomentar encontros, palestras e mostras que realcem os aspectos da cultura afrodescendente e estimulem tanto o ato de ler quanto as conversas em torno dessa temática.

Buscando ativamente combater o racismo e promover a igualdade racial, a educação antirracista desempenha um papel fundamental. Na própria biblioteca, existe a possibilidade de se fazer isso por meio de conscientizar os frequentadores sobre como é importante respeitar a diversidade e as diferenças. A possibilidade da biblioteca é de proporcionar oficinas e cursos relacionados à educação antirracista, além de estimular o diálogo através da leitura e exibição de obras audiovisuais voltadas para esse assunto.

Adicionalmente, é imprescindível que a equipe da biblioteca seja capacitada para abordar questões raciais de maneira sensível e respeitosa. O combate ao racismo e a promoção da igualdade racial são envolvidos nessa formação.

De forma resumida, a biblioteca desempenha um papel de destaque no alcance do afro-letramento e na promoção da educação antirracista. Tornando-se um local onde todos podem aprender, crescer e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a biblioteca oferece um ambiente inclusivo e diversificado ao promover a conscientização e o debate

sobre questões raciais. É um espaço onde se enaltecem e festejam as vozes e histórias dos afrodescendentes, desempenhando um papel importante na construção de um mundo mais inclusivo e antirracista.

RESULTADOS ENCONTRADOS: DESAFIOS E REFLEXÕES

Frente os desafios contemporâneos, o palestrante no vídeo conclui que o racismo estrutural continua a ser um desafio no Brasil contemporâneo, enfatizando a importância da discussão sobre igualdade racial e o combate ao racismo como temas fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, vale ressaltar que exemplos temos diversos exemplos históricos intelectuais, o palestrante menciona exemplos de intelectuais brasileiros, como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Gilberto Freyre, que abordaram a questão racial em seus trabalhos, isso demonstra, necessariamente, que a discussão sobre igualdade racial tem uma longa história no Brasil.

Certamente, mesmo com avanços na legislação, como a Lei 10.639/2003, que trouxe a história e a cultura afro-brasileira para as salas de aula, ainda enfrentamos desafios significativos. A presença limitada de autores negros nas bibliotecas escolares é um reflexo da persistência de preconceitos e desigualdades raciais.

Essa falta de representatividade nas estantes das bibliotecas afeta diretamente a experiência de leitura de crianças e jovens negros, que frequentemente não conseguem se enxergar nas histórias que encontram. Isso contribui para a sensação de invisibilidade e marginalização.

Em um mundo cada vez mais consciente das desigualdades e injustiças raciais, a busca pelo afro-letramento e a promoção da educação antirracista se tornam temas cruciais. Este texto pretende lançar luz sobre a importância dessas questões no contexto das bibliotecas, destacando como esses espaços podem desempenhar um papel fundamental na disseminação do afro-letramento e na promoção da educação antirracista.

Para começar, é fundamental entender o significado do afro-letramento. Ele vai além do simples aprendizado da leitura e escrita, abraçando o reconhecimento e a valorização das ricas contribuições culturais, históricas e literárias da diáspora africana. Isso inclui o estudo da literatura africana, afro-brasileira e afro- diáspora, bem como a conscientização sobre o papel essencial da história e cultura afrodescendente na construção da nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental compreender que a educação antirracista é uma pauta necessária e vital que deve ser abraçada pelas escolas, a fim de moldar um mundo mais igualitário e justo. Nesse caminho, as bibliotecas, como verdadeiros celeiros de conhecimento e cultura, desempenham um papel central nessa batalha. Elas precisam adotar políticas inclusivas para enriquecer suas coleções, promover uma diversidade literária e criar atividades que sensibilizem e eduquem a respeito da questão racial.

Para efetivar essa mudança, um esforço coletivo é essencial, reunindo bibliotecários, educadores, autores e editores. É fundamental reconhecer que a biblioteca é um organismo dinâmico com potencial para desempenhar um papel ativo na transformação da sociedade. Ela vai além das salas de aula, atuando como um veículo fundamental na promoção da educação antirracista.

A inclusão de autores negros e a promoção de uma literatura diversificada são passos cruciais na jornada para garantir que as bibliotecas se tornem espaços acolhedores e verdadeiramente representativos para todas as pessoas, independentemente de sua raça ou origem étnica. A educação antirracista já não pode ser uma opção, mas sim uma necessidade premente que deve permear todos os aspectos da sociedade, incluindo nossas bibliotecas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

História da discriminação racial na educação brasileira - Silvio Almeida –Escola da Vila. 2018. (60m. 48 s. e 06s.) , col,, son., You tube. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=354s > Acesso em: 09 de Out. de 2023.

CAVALEIRO, Eliane (org). **Educação Antirracista:** compromisso indispensável para um mundo melhor. *In: Racismo e anti-racismo na educação:* repensando nossa escola. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. cap. 7, p. 141-160.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca Escolar:** conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica Editora.2012.139p.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca Escolar, eis a questão!:** do espaço do castigo ao centro educativo.2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.151p.

RAMOS, Adelaide; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca Escolar.** Brasília: Briquet de Lemos, 2011. 176p.

RAMOS, Maria Etelvina Madalozzo. **Tecnologia e Novas Formas de Gestão em Bibliotecas Universitárias.** Ponta Grossa: UEPG, 1999.257p.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1ª ed.São Paulo: Compainha das Letras, 2019

SOBRE OS ORGANIZADORES

ALTAMIR BOTOSO

Possui graduações em Letras: Português e Inglês (1988), Português e Espanhol (1989), Português e Francês (1993), Português e Italiano (1995), todas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Letras (1998) e doutorado em Letras (2004) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Campus Assis-SP. Membro do GT Relações Literárias Interamericanas ANPOLL, Brasil. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura comparada, *El mundo alucinante*, romance histórico, romance picaresco, romance malandro. Professor do curso de Letras/Espanhol e do Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campus Campo Grande-MS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4996564101422445>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3231-2351>

E-mail: abotoso@uol.com.br

JOÃO VÍTOR CORRÊA QUEIRÓZ MENDONÇA

Graduado em Letras – Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Professor de Língua Portuguesa. Mestrando em estudos literários, na linha de pesquisa poéticas da modernidade. Amante das letras e das artes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5334333519882577>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7955-806X>

E-mail: joaovitor.cq.mendonca@gmail.com

PATRICK ARAÚJO PEREIRA

Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2022). Atualmente é mestrando em Poéticas da Modernidade pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, atuando principalmente nos seguintes temas: Rosário Fusco, Verde, Modernismo Periférico, Filosofia, Crítica literária. Membro pesquisador/colaborador do grupo de pesquisa Modernismo Periférico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9020985840037409>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8007-922X>

E-mail: c.patrick.araujo@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

—

ALINE DE AMORIM CORDEIRO VIANA

Mestranda em Sociologia - (PPGS/UFPE); Licenciada em Ciências Sociais - (Centro Universitário ETEP); Especialista em História Social e Contemporânea - (FUNIP); Graduada em Gastronomia: Gestão e Operação - (UNIVERSO/Recife). Participa do Grupo de Pesquisa em Sociologia do Trabalho e Ofícios (GESTO/CNPq). Possui interesse em desenvolver pesquisas nas temáticas: Sociologia dos Ofícios; condições e relações de trabalho e gênero; Teoria Feminista.

AMIR EL HAKIM DE PAULA

Pós-doutorado em geografia na USP, Docente na Graduação em Geografia - UNESP Câmpus de Ourinhos e orientador do Programa Residência Pedagógica da CAPES 24/2022

ANA PAULA NOGUEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

ANDREA CRISTINA MARTINS PEREIRA

Andrea Cristina Martins Pereira é mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Estudos de Linguagem, também pela UFF, ambos com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - Fapemig. É professora efetiva na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - e membro permanente do Programa de Mestrado em Letras/Estudos Literários dessa Universidade. Atua, sobretudo, nas subáreas de Literatura Portuguesa e estudos de intermedialidade, com foco em literatura e audiovisual. Como ficcionista, é autora do livro "Pétalas" (crônicas, 1993) e "Apenas rascunhos" (contos, 2014), além de assinar roteiros de cinema. Ainda na sétima arte, roteirizou, produziu e dirigiu os documentários "Romeiros de fé e festa" (2008) e "A voz de Sofia" (2012); e o curta metragem de ficção "Encontro", adaptado do conto "O encontro", de Luiz Fernando Veríssimo.

BRUNA COSTA NOGUEIRA

Doutoranda em Estudos de Linguagens – UFMS, em estágio doutoral na Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Estudos de Linguagens, UFMS.

CAROLINA MONTEBELO BARCELOS

Bacharelado em Artes Cênicas na UNIRIO, mestrado em Estudos de Literatura e doutorado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade - com bolsa sanduíche da Capes em Theatre Arts and Performance Studies na Brown University -, ambos pela PUC-Rio. Em 2024 iniciará pós-doutorado com pesquisa sobre a representação da violência contra a mulher na literatura contemporânea brasileira e argentina na UERJ.

CELSO YOSHIHARU AGATA MOREIRA

Mestrando em Educação – UENP/ Jacarezinho, Licenciado em Geografia – Unesp/Ourinhos, Professor Preceptor com Bolsa no Programa Residência Pedagógica da CAPES 24/2022

DARLAN DOS SANTOS

Pedagogo pelo Centro Universitário Carioca. Fez pesquisa de Iniciação Científica, culminante em seu trabalho de conclusão de curso e, posteriormente, neste artigo científico, sob orientação da profa. Gisele Reinaldo.

DANIELA NOVELLI

Doutora em Ciências Humanas – UFSC; Mestre em História – UDESC; professora adjunta no Bacharelado em Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) credenciada ao Mestrado Profissional em Design de Vestuário e Moda do Programa de Pós- Graduação em Moda (PPGMODA) da mesma instituição, coordenadora do programa de extensão Teciteca e integrante do grupo de pesquisa "Moda, Artes, Ensino e Sociedade" certificado pelo CNPq.

EDGAR CÉZAR NOLASCO

Professor titular da UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Possui mestrado em Teoria da Literatura (UFMG), doutorado em Literatura Comparada (UFMG), com pós-doutorado em Cultura (PACC-UFRJ). Ministra as disciplinas Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Graduação em Letras e Literatura Comparada e Teorias sem disciplina na Pós-Graduação Estudos de Linguagens. É fundador e coordenador do NECC: NÚCLEO DE ESTUDOS CULTURAIS COMPARADOS (desde 2009), e editor-presidente dos periódicos do grupo CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS (desde 2009).

GISELE REINALDO DA SILVA

Doutora e Mestra em Literaturas Hispânicas, pedagoga e docente no Centro Universitário Carioca, onde orientou a pesquisa culminante neste artigo científico.

GUILHERME ALVES DA SILVA

Mestrando em Comunicação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Produz pesquisas voltadas para o campo da música e da tecnologia, voltadas para plataformas de comunicação, mídias e streaming.

JARDEL LUCAS GARCIA

Jardel Lucas Garcia é professor, amante de literatura, educação, jogos e cinema. Com uma formação que flutua entre tecnologia e educação, procura combinar essas duas áreas para conectar tanto seus gostos e aspirações individuais quanto para atingir positivamente o máximo de pessoas possível. Da graduação em Sistemas de Informação e também em Letras ao Mestrado em Pedagogia do eLearning (UAb), desenvolve pesquisas sobre esses temas e procura escrever tanto no campo da ficção quanto da não-ficção, do narrativo ao científico, numa aprendizagem diária e contínua.

JOÃO PEDRO PESSANHA MEDEIROS

João Medeiros é ator, formado pelo Centro de Capacitação Profissional em Artes Cênicas, e estudante de Letras: Português-Espanhol, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Carioca de 25 anos, sempre teve desejo e interesse em investigar a escrita a partir de elementos que o rodeiam, ou seja, diversas perspectivas sobre o espaço e a sociedade em que se insere. Mesclando elementos da natureza com sua sensibilidade artística, já pôde apontar infinitos temas e reflexões em seus textos.

JUANNA BEATRIZ DE BRITO GOUVEIA

Mestranda em Estudos da Mídia (PPgEM/UFRN), Pós- graduanda em Especialização em Ciência Política: Teoria e Prática Política no Brasil (Unicap), Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Católica de Pernambuco (2019.1) e já atuou no programa PIBIC pela Universidade Católica de Pernambuco (2017/2018). Professora autônoma de Língua Inglesa; Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política (COMPOLÍTICA)

LEONARDO FERRARESI SIMONI

Discente em Geografia - UNESP Câmpus de Ourinhos, Bolsista do Programa Residência Pedagógica da CAPES 24/2022

LEONARDO SOBOLESWKI FLORES

Mestrando em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul, na condição de bolsista PDPG/CAPES, Especialista em Tradução e Estudos do Léxico pela UCS/ABRATES (2022) e Licenciado em Letras - Inglês pela UCS (2021).

LUIZ EDUARDO LUDVIG ALENCASTRO

Graduando de Letras — habilitação em português e espanhol, bolsista CNPq de iniciação científica no Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC), sob orientação do Prof. Dr. Edgar César Nolasco. E-mail: luiz.ludvig@ufms.br

MÁRCIA MOREIRA PEREIRA

Doutora pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora do curso de graduação em Letras, no Instituto Singularidades (São Paulo).

MARIA DOS REMÉDIOS ANDRADE RIBEIRO BARROS

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (2002), Possui graduação em Física pela Universidade Estadual do Piauí (2004) e Graduação em Bacharelado em Direito pela Associação Piripiriense de Ensino Superior S/C LTDA (2011). Atualmente é professora da rede pública municipal - MUNICÍPIO DE PIRIPIRI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente na área de Literatura de Cordel e Poesias

MARYANE BEVILAQUA MENDONÇA DE SOUZA

Graduanda em Geografia - UNESP Câmpus de Ourinhos, Bolsista do Programa Residência Pedagógica da CAPES 24/2022.

MAURÍCIO CINTRÃO FRANÇA

Jornalista, especialista em Arte Educação (Novoeste) e Licenciando em Artes Visuais (Uniassevi). Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Universidade Nove de Julho (São Paulo). - mauricio.cintrao@gmail.com

MAURÍCIO SILVA

Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas, pela Universidade de São Paulo.

MAYRA GALDINO DE ANDRADE GOMES

Graduanda em Letras- Língua portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande.

PATRÍCIA BERSCH BARBOSA

É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande, possui mestrado em Letras - História da Literatura pela mesma instituição e graduação em Letras - Português e Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Pelotas. No âmbito dos estudos literários atua principalmente na área de teoria literária e literatura comparada (literatura brasileira e literaturas estrangeiras, literatura e cinema, literatura e artes plásticas) com interesse pelas seguintes questões: paisagem, animalidade, corpo, erotismo, feminilidade e feminismo, masculinidade, intersecções entre filosofia e literatura.

PEDRO PAULO ALMEIDA MARTINS

Mestrando pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), acadêmico do curso Direito na Faculdade Católica de Rondônia- FCR e graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, Brasil; Pedro Paulo Almeida Martins, Bibliotecário, tecnólogo em Gestão pública: Especialista em Gestão Pública, metodologia do ensino superior em Língua Portuguesa, Biblioteconomia e MBA em Governança e Gestão Administrativa. Bibliotecário Documentalista, Bibliotecário Documentalista Abib/Proen do Instituto Federal de Rondônia e e-mail: pedro.martins@ifro.edu.br . O presente artigo foi desenvolvido na disciplinas de Base conceituais no Mestrado em Educação – Profept/ IFRO.

ROVANA CHAVES

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UPF, mestra em Letras pela UPF, especialista em Letras pela URI, licenciada em Letras pela UNIJUÍ, bacharela em Direito pela UPF, especialista em Gestão Cultural pelo SENAC/SP. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Educação Básica no município de Palmeira das Missões/RS

THAYS DOS SANTOS SILVA

Graduada em Letras licenciatura em Português e Inglês pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), é membro do Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC) e participante do projeto Cadernos de Estudos Culturais. Fluente em Libras, possui formação em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

ZELÍLIA ALMEIDA GOMES

Graduação em Arqueologia pela Universidade Federal de Rondônia (2019), Pós graduada em história do Brasil (2022) pelo Centro universitário Faveni. Atualmente é Técnica Educacional pela Secretaria Estadual de Educação- SEDUC, trabalha na Secretaria da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, Capitão Cláudio Manoel da Costa.

Editora Coletivo Cine-Fórum
Todos direitos reservados

2024

Livro digital em acesso aberto e gratuito