

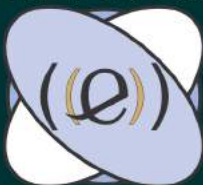
VOL. 33, ANO 19, N. 2 (2022)

ISSN 2316-3933 (On-line)

DIREÇÃO DE AGNALDO RODRIGUES DA SILVA



REVISTA



ECOS

LITERATURAS E LINGUÍSTICAS

UNEMAT

*Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado*



**EDITORA
UNEMAT**

VOL. 33, ANO 19, N. 2 (2022)

ISSN 2316-3933 (On-line)

DIREÇÃO DE AGNALDO RODRIGUES DA SILVA



REVISTA



ECOS

LITERATURAS E LINGUÍSTICAS

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT

Editores: Agnaldo Rodrigues da Silva
Taisir Mahmudo Karim

Organizadores: Agnaldo Rodrigues da Silva/ Taisir Mahmudo Karim

Projeto Gráfico/Diagramação/Capa: Rangel Gomes Sacramento

Bolsistas de Iniciação Científica: Larissa Laura Jara de Campos – PROBIC/FAPEMAT/ UNEMAT
Rafaela Maria Floriano dos Santos – PIBIC/CNPq / UNEMAT

Copyright © 2022 CEPLIT/ PPGEL/ PPGL

Ficha Catalográfica elaborada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura
UNEMAT – Cáceres

ISSN: 2316-3933 (Online)

Revista ECOS. Literaturas e Linguísticas.
Organização de Agnaldo Rodrigues da Silva / Taisir Mahmudo Karim.
Cáceres-MT: Unemat Editora, 2022.

279 p.

1. Literatura

2. Linguística

Semestral (Ref.: Jul. 2022 – Dez. 2022). Vol. 33, ano 19, n. 02 (2022).

Direção de Agnaldo Rodrigues da Silva

CDU: 81

Índices para Catálogos sistemáticos

1. Literatura – 82

2. Linguística - 81



REVISTA ECOS – Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura/Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/ Programa de Pós-graduação em Linguística - UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres MT - Brasil - 78200000
Tel: 65 3221 0077 - revistaecos.unemat@gmail.com



Editora UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000
Fone/Fax 65 221 0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

NOTA DOS EDITORES: O conteúdo dos textos é exclusivamente de responsabilidade dos seus respectivos autores.

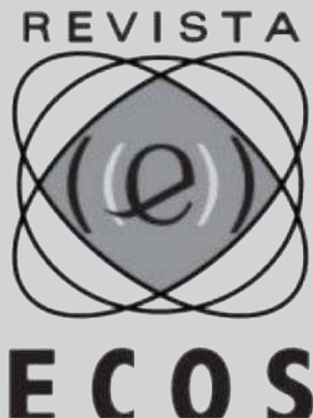
Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n° 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

CONSELHO EDITORIAL

Agnaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT)
Elza Assumpção Miné (USP)
Inocência Mata (Universidade de Lisboa, Portugal)
José Camilo Manusse (Universidade Eduardo
Mondlane, Moçambique)
Maria dos Prazeres Santos Mendes (USP)
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP)
Monica Graciela Zoppi Fontana (UNICAMP)
Roberto Leiser Baronas (UFSCar)
Taisir Mahmudo Karim (UNEMAT)
Tania Celestino de Macêdo (USP)
Valdir Heitor Barzotto (USP)

CONSELHO TEMÁTICO CONSULTIVO

Águeda Aparecida Cruz Borges (UFMT)
Ana Antônia de A. Peterson (UFMT)
Ana Maria di Renzo (UNEMAT)
Benjamin Abdala Junior (USP)
Célia Maria Domingues da Rocha Reis (UFMT)
Eduardo Guimarães (UNICAMP)
Elizete Dall'Comune Hunhoff (UNEMAT)
Elza Assumpção Miné (USP)
Isaac Newton Almeida Ramos (UNEMAT)
José Camilo Manusse (Universidade Eduardo
Mondlane, Moçambique)
José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP)
Liliane Batista Barros (UFPA)
Luiz Francisco Dias (UFMG)
Madalena Aparecida Machado (UNEMAT)
Maria dos Prazeres Santos Mendes (USP)
Monica Graciela Zoppi Fontana (UNICAMP)
Rita de Cássia Natal Chaves (USP)
Tania Celestino de Macêdo (USP)
Taisir Mahmudo Karim (UNEMAT)
Valdir Heitor Barzotto (USP)
Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)



SUMÁRIO

EDITORIAL.....07

LITERATURA

O LEÃO, A FEITICEIRA E O GUARDA-ROUPA: O IMAGINÁRIO INFANTIL A PARTIR DA LITERATURA DE C.S. LEWIS.....11

Daniela Silva Resende

José Humberto Rodrigues dos Anjos

HIGIENE, ANGÚSTIA E PANDEMIA: OS DIÁRIOS DA QUARENTENA E O MEDO DO INVISÍVEL.....31

Daniele Ribeiro Fortuna

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

Rosane Cristina de Oliveira

PAU-BRASIL: AS MAZELAS DA ESCRAVIDÃO EM OSWALD DE ANDRADE.....53

Gislei Martins de Souza

Viviane da Silva Santos

REPRESENTAÇÕES NÃO HEGEMÔNICAS EM HARMONIA ROSALES: UMA ANÁLISE DAS OBRAS “THE CREATION OF GOD” E “THE VIRTUOUS WOMAN”.....71

Jardimélia Cantuário Silva Bastos

LITERATURA E CINEMA: A TRANSITORIEDADE DA ARTE NAS ADAPTAÇÕES CINEMATOGRAFICAS.....85

Maciel da Paixão Borges

Agnaldo Rodrigues da Silva

O SUJEITO FEMININO NO ROMANCE TORTO ARADO.....97

Paloma Cardoso de Oliveira

AS MEMÓRIAS ANTES DO TEMPO ACELERADO.....115

Sheila Dias Maciel

Ana Vera Raposo de Medeiros

LINGUÍSTICA

O DISCURSO DE RESISTÊNCIA DO/NO SUJEITO PRESENTE NO MEME: O QUE O MEC REALMENTE QUIS DIZER SOBRE A PROPAGANDA DO ENEM 2020.....137

Adilson Vilasboas Seba

Fabiana da Silva Lira

Marcos Ferreira Medeiros

O DISCURSO DO ‘EDUCAR PARA INTERNACIONALIZAR’ NOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UTFPR-FB.....153

Carina Merkle Lingnau

Rodrigo Lingnau

SUSTENTABILIDADE ETNOLINGUÍSTICA: AS LÍNGUAS NATIVAS REMANESCENTES NO BAIXO AMAZONAS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.....171

Edinelza Macedo Ribeiro

Dayana Leão Ferreira

PRÁTICAS ORAIS EM INGLÊS E LC: UTILIZANDO O VOICE.....197

Edison Gomes Junior

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....213

Lucilene Greice Botelho Magalhães

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba

IMPLICAÇÕES DO DESENHO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA: UMA EXPERIÊNCIA ONLINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....243

Maria Ilza Zironi

Diene Eire de Mello

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS.....277

EDITORIAL

A *Revista Ecos* é um periódico que publica textos científicos da área de Letras/ Literatura e Linguística. O periódico tornou-se um veículo de divulgação aos docentes pesquisadores no âmbito das Literaturas e Culturas, Línguas e Linguísticas, cujas produções acadêmicas circulam pelas IES brasileiras e estrangeiras, com textos inerentes aos estudos acadêmicos.

O periódico é uma iniciativa do Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários e do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso. A publicação tem sido semestral, cujos textos reunidos atribuem à revista um caráter multitemático. Neste volume, a revista reúne estudos sobre os distintos temas de relevância acadêmica no interior de universidades e institutos de pesquisa; são textos produzidos por investigadores integrantes de programas de pós-graduação nas áreas das literaturas e linguísticas.

A excelência dos textos e o reconhecimento dos docentes pesquisadores resultaram na indexação do periódico pelos Sumários de Revistas Brasileiras (sumarios.org), Diadorim, *Latindex* entre outros, dando suporte à circulação do conhecimento sem as barreiras geográficas, muito menos culturais. Nessa direção, a coordenação da Revista recebe textos em fluxo contínuo de pesquisadores das IES de todas as naturezas jurídicas, sejam do Brasil ou do exterior. A publicação eletrônica do periódico pode ser acessada pelo link: <http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos>

Esta edição apresenta o volume 33, cujas temáticas permeiam as diversas literaturas e culturas, bem como os variados estudos sobre as línguas e as linguísticas, balizados pela responsabilidade acadêmica inerente à pesquisa científica. Portanto, os Conselhos Editorial e o Temático Consultivo desejam uma boa leitura e lançam o convite àqueles que desejarem encaminhar seus artigos para publicação.

A direção.

LITERATURA



O LEÃO, A FEITICEIRA E O GUARDA-ROUPA: O IMAGINÁRIO INFANTIL A PARTIR DA LITERATURA DE C.S. LEWIS

THE LION, THE WITCH AND THE WARDROBE: THE CHILDREN'S IMAGINARY FROM THE C.S. LEWIS LITERATURE

Daniela Silva Resende¹

José Humberto Rodrigues dos Anjos²

Recebimento do Texto: 12/10/2022

Data de Aceite: 11/11/2022

RESUMO: A pesquisa em tela trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com recorte no livro *O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* que compõe a coleção *As Crônicas de Nárnia (1950-1956)*, e tem como objetivo analisar as múltiplas formas do imaginário infantil em C.S. Lewis. Pensando nisso, foram revisadas obras de autores como Durand (2012), Coelho (2003), Bettelheim (2002), dentre outros, que corroboram com informações relevantes para a pesquisa, a qual está dividida em três partes: a primeira sobre a literatura de C.S. Lewis, contextualizações, sentidos e significados, e considerações a respeito dos contos de fadas; a segunda trata dos símbolos, mitos e arquétipos na construção do imaginário; e a terceira é uma busca da interpretação do livro. Os resultados apontam que, a partir dos contos de fadas, é possível que a criança encontre significados, aprenda a lidar com os desafios que lhe são impostos no percurso da vida, e entenda seus sentimentos. Assim, o livro estudado pode ser utilizado para este fim, pois carrega diversos símbolos que promovem significados.

PALAVRAS-CHAVE: C.S. Lewis. Literatura. Imaginário. Infância. Contos de Fadas.

ABSTRACT: The study itself shows bibliographic qualitative research based on a few clippings on the book *The Lion, The Witch and the Wardrobe* which is part of the collection *The Chronicles of Narnia (1950-1956)*, and it aims to analyze the multiple forms of children's imaginary, written by C. S. Lewis. With that in mind, other books were reviewed as Durand (2012), Coelho (2003), Bettelheim (2002), between others, to validate important information to the research, which was divided into three parts: the first shows the C. S. Lewis literature, contextualization, sense, meaning and consideration about fairy tales. The second deal with symbols, myths, and archetypes of the imaginary construction. The third and last one is the pursuit of the book's interpretation. The results show that from the fairy tales, the child may find meanings and learn how to deal with challenges that will happen and their lives over the years and understand their feelings. Thus, the studied book can be used with this proposal, because it brings several symbols that promote meanings.

KEYWORDS: C. S. Lewis. Literature. Imaginary. Childhood. Fairy Tales.

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Mineiros-Unifimes. E-mail: daniela20resende@gmail.com

2 Doutor em Educação. Mestre em Estudos da Linguagem. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: josehumberto2@ufg.br

Introdução

O presente artigo visa analisar as múltiplas formas do imaginário infantil presentes na obra *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* (2020) de Clive Staples Lewis. Com esse intuito, foram estudadas e discutidas as estruturas antropológicas do imaginário, bem como os símbolos, mitos e arquétipos que influenciam a narrativa denominada conto de fadas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, apoiada em referenciais teóricos da teoria da literatura e do imaginário. Toma como ponto de partida artigos, livros, teses e dissertações que investigam o objeto desse estudo, qual seja: o imaginário infantil na obra de C.S. Lewis.

Para além da natureza bibliográfica, o estudo se debruça no recorte do primeiro livro publicado por C.S. Lewis (2020), *As Crônicas de Nárnia*, a história de dois irmãos e duas irmãs, Pedro e Edmund, Susana e Lúcia, que vivem em um contexto de guerra e acabam tendo que ir passar um tempo na casa de um professor no campo. Lá, os irmãos Pevensie entram em um guarda-roupa de uma sala vazia que os leva para a terra de Nárnia, onde é sempre inverno e a Feiticeira Branca reina.

Nessa direção, o artigo está dividido em 3 partes: a primeira sobre a literatura de C.S. Lewis, contextualizações, sentidos e significados, e considerações a respeito dos contos de fadas; na segunda parte, há a abordagem dos símbolos, mitos e arquétipos na construção do imaginário; e, na terceira parte, uma busca da interpretação do livro *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* de C.S. Lewis (2020).

Nas linhas dessas ideias, pensando no fato de que é na escola que a criança tem maior chance de um contato com a literatura, o uso do livro *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa*, de C.S. Lewis, obra de texto simples e de fácil compreensão, pode contribuir muito para a imersão da criança nesse universo. Assim, a discussão em tela é de extrema importância para a área da Pedagogia, pois, além de tratar de pontos já citados, destaca a importância da leitura e sua inserção no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a leitura é um elemento importante, pois é por meio dela que a criança participa do que está sendo lido e passa a acreditar que seus conflitos podem ser solucionados como acontece nas histórias. Nesta análise, os contos de

fadas apresentam dimensões diferentes à imaginação da criança, as quais ela não teria condições de descobrir por conta própria (GONÇALVES, 2009).

Desse modo, esse artigo busca a compreensão de qual/quais maneiras o imaginário infantil é desenvolvido no conto de fadas *O leão, a feiticeira e o guarda-roupa*, e em que medida esse processo envolve a criança. Paralelamente, buscamos as relações do imaginário infantil em relação ao universo da criança, a partir da literatura de C.S. Lewis.

A literatura de C.S. Lewis: contextualizações, sentidos e significados

Clive Staples Lewis nasceu na cidade de Belfast, capital da Irlanda do Norte, no ano de 1898 (CRUZ, 2014). Cresceu em uma época em que o mundo suplicava por mudanças, e a Irlanda era constantemente ameaçada cultural, social, política e religiosamente no âmbito do domínio protestante do país (MCGRATH, 2013). Após ter passado por vários professores particulares, o autor foi contemplado com uma bolsa de estudos de Oxford e, após concluí-la, trabalhou 29 anos em *Magdalen College*, na mesma instituição (CRUZ, 2014).

C.S. Lewis preenchia os salões da universidade com suas palestras, ao falar abertamente sobre suas reflexões a respeito da literatura inglesa. Buscava ser o titular inicial da cadeira de Literatura Medieval e Renascentista da *University of Cambridge* (MCGRATH, 2013).

Na década de 1960, muitos tinham a certeza de que Lewis teria uma curta fama e que seria apenas uma questão de tempo até que o autor fosse esquecido, alguns deram uma década para este acontecimento (MCGRATH, 2013). No entanto, quase 58 anos após sua morte, ainda conquista seus leitores com suas obras.

Dentre suas obras mais conhecidas, encontra-se *As Crônicas de Nárnia*, uma coleção de contos de fadas composta pelos seguintes livros: *O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* (1950); *Príncipe Caspian* (1951); *A viagem do Peregrino da Alvorada* (1952); *A cadeira de prata* (1953); *O cavalo e seu menino* (1954); *O sobrinho do mago* (1955); e *A última batalha* (1956).

O primeiro livro publicado da coleção foi *O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* (2020), escolhido para o presente artigo para se analisar as múltiplas formas

construídas pelo autor para o imaginário infantil.

O leão, a feiticeira e o guarda-roupa foi dedicado à afilhada do autor e se inicia com a locução “Era uma vez...”, recorrente nos contos de fadas clássicos. A história é focada em quatro irmãos, Susana, Lúcia, Pedro e Edmundo Pevensie, os quais viviam em contexto de guerra em sua cidade de origem. Por conta dos ataques aéreos decorrentes da guerra, os irmãos acabam tendo que sair da cidade de Londres para a casa de um professor chamado Digory Kirke. Na casa do professor, eles entraram no guarda-roupa, descobrindo uma passagem para o universo de Nárnia.

A jornada das crianças inclui salvar Nárnia da Feiticeira Branca que transformou esse universo em inverno, comandando tudo que compõe o lugar. No meio do caminho, conhecem castores, anões, faunos e até mesmo o Papai Noel. Aqui vemos a presença frequente de características muito comuns em contos de fadas.

Contos de fadas: algumas considerações

Os contos de fadas nem sempre foram o que são hoje, já que sofreram modificações ao longo do tempo, como bem observa Bettelheim (2002), ao afirmar que tais narrativas, por serem contadas várias vezes por pessoas diferentes, ao longo do tempo, foram mudadas, de modo a se tornarem mais refinadas. Além disso, ele afirma que esses textos, atualmente, podem ser lidos por crianças e também adultos, transmitindo de forma evidente ou disfarçada seus significados.

Acerca desta narrativa, Farias e Rubio (2012, p. 5) discorrem sobre seu significado e características: “[...] pertencem ao mundo dos arquétipos, são míticos, simbólicos, respondem ao universo da criança, e, sendo assim, torna-se possível perceber que não nos dão outro poder, senão o de assumir o real através da cultura do imaginário”.

Nesse sentido, por meio da leitura de contos de fadas, textos simples e em sua maioria encontrados na literatura infantil, a criança pode notar a existência de um tempo imaginário, já que tais narrativas, geralmente, são introduzidas por “Era uma vez...”, além de seu meio e fim (FARIAS; RUBIO, 2012).

Sobre seu surgimento, estudos apontam que tenha ocorrido na França,

em meados do século XVII, na iniciativa do poeta e escritor francês Charles Perrault que, devido às exigências da corte, passou a adequar e adaptar as histórias e contos narrados pelos camponeses e demais populações, editando tais contos. Assim, eliminava passagens que pudessem ser obscenas ou contivessem trechos que abordavam assuntos como sexo, incesto e demais cenas que eram repugnantes para a sociedade da época (FARIAS; RUBIO, 2012).

A origem do termo “contos de fadas” vem do francês “*Conte Fee*”, relatos provenientes das próprias histórias contadas pelos camponeses, os quais relatavam seus fatos e acontecimentos da vida, não sendo muito indicado para as crianças. Só algum tempo depois, as fadas passaram a surgir nessas histórias como a representação de uma mulher perfeita que, além de sua beleza surreal, possuía dons e poderes de origem sobrenatural, permitindo, então, que os contos fossem adaptados e inseridos na literatura infantil (FARIAS; RUBIO, 2012).

Além das fadas, os contos passam a ter a presença de outros personagens dotados de características em comum, como, por exemplo, as bruxas. Já com esse modelo de narrativa europeu, o Brasil passou a adaptá-los em sua literatura, utilizando-os para fins educativos e incentivo a respeito de valores da época (FARIAS; RUBIO, 2012).

Tais contos passaram a ter narrativas de ação lenta, enfatizando as qualidades e valores morais de seus personagens, com finais felizes que se desenrolam de forma justa, além de emanar mensagens específicas e com toque mágico, um modelo que facilmente cativa as crianças devido a sua linguagem, muitas vezes, metafórica (FARIAS; RUBIO, 2012).

A sobrevivência de alguns contos, na atualidade, onde existem tantos meios tecnológicos com tantas imagens, está no fato de eles serem capazes de esclarecer e simbolizar os desafios enfrentados psicológica e inconscientemente pelas crianças da idade contemporânea (CORSO; CORSO, 2013).

C.S. Lewis era capaz de imaginar universos fabulosos e com histórias incríveis, migrando isso para sua escrita. Sendo assim, o universo de *As Crônicas de Nárnia* não surgiu do nada, mas é fruto de sua criatividade e imaginação. Alister McGrath, autor da biografia de Lewis, esclarece que

as origens dos contos de Nárnia estavam, nos diz Lewis, em sua imaginação. Tudo começou com a imagem de um fauno

carregando um guarda-chuva e pacotes em meio a uma floresta nevada. A famosa descrição de Lewis do processo criativo mostra esse processo como um desenrolar de imagens mentais, que eram então conectadas com cuidado para formar uma trama consistente (MCGRATH, 2013, p. 221).

Nesse contexto, os contos de fadas são fundamentais para que haja uma ligação entre o imaginário e a realidade das crianças. Assim, é possível compreendê-lo como parte dos elementos que desenvolvem a personalidade delas. Além disso, o imaginário é ativado quando a criança ouve tais narrativas e, de forma inconsciente, suas emoções, provocadas por medo, amor, frustração, dentre outras, são atingidas (NÓLIO, 2015).

Nessa perspectiva, ao adentrar no mundo de fantasia e imaginação presente no conto de fadas, a criança busca formas de transformar sua realidade, estabelecendo supostas maneiras de solucionar suas questões, o que a leva a assumir ações que vão além de suas experiências do cotidiano. Assim, os contos de fadas contribuem para que a criança tome decisões que a torne independente, que a ajude a adaptar seus sentimentos e também ter esperanças de que seu empenho a levará a um final feliz, por isso os contos de fadas interferem no imaginário da criança e também no emocional (FARIAS; RUBIO, 2012).

Nessa lógica, as formas próprias de ser e os esquemas de relações com o mundo e com as pessoas são construídos nos primeiros anos de vida das crianças. Suas matrizes de relações vão se desenvolvendo pela sua interação com o meio, em que a formação da consciência de si, seu comportamento emocional e a individualização do seu corpo são processos que caminham juntos e que contribuem para o desenvolvimento da criança (FARIAS; RUBIO, 2012).

Ainda relacionado à imaginação, esta é um mecanismo básico para elaborar e construir a identidade do indivíduo. Então, entrar em uma batalha com figuras de poder, tornar-se comida de bruxa, aventurar-se por uma floresta, ou seja, qualquer situação que parece absurda pode representar conflitos do seu inconsciente (FARIAS; RUBIO, 2012). Nesse sentido, a leitura e a imaginação são de extrema importância para o desenvolvimento da criança.

Sobre a imaginação, Vygotsky (2009), ao analisar cientificamente

produções fantasiosas e afastadas da realidade, como os contos, as lendas, entre outros, pontua que as pessoas passam a acreditar que as produções fantásticas são uma combinação atual de elementos que foram absorvidos da realidade e sujeitos a uma alteração de sua imaginação. Ou seja, toda obra da imaginação é elaborada a partir de elementos da realidade e que estão presentes em experiências vividas pela pessoa anteriormente.

Os anos se passam e, muitas vezes, os contos de fadas não trazem apenas problemas presentes na atualidade, mas de determinadas épocas. Segundo Corso e Corso (2013), há contos de fadas que, mesmo não se referindo à sociedade contemporânea, ainda chamam a atenção das crianças, as quais têm a capacidade de trazer o conto para a sua realidade, utilizando-o de acordo com suas necessidades, identificando-se com personagens e narrativas singulares.

Como a criança ainda não delimitou as fronteiras entre o existente e o imaginoso, entre o verdadeiro e o verossímil (fronteiras estabelecidas, em parte, pelo recalque das representações inconscientes), *todas as posibilidades da linguagem lhe interessam* para compor o repertório imaginário de que ela necessita para abordar os enigmas do mundo e do desejo (CORSO; CORSO, 2013, p. 5).

Os contos de fadas proporcionam à criança, por meio da fantasia, a forma de solucionar suas questões, posto que, quando ela participa do que foi lido, acredita que suas questões podem ser solucionadas da mesma forma que foi na história, pois ocorre uma familiarização com o que foi apresentado e uma compreensão maior do que se passa no seu inconsciente. Esses contos também acabam proporcionando dimensões diferentes à imaginação da criança, as quais ela não teria condições de descobrir por conta própria (GONÇALVES, 2009).

Símbolos, mitos e arquétipos na construção do imaginário

O imaginário foi explicado de diferentes formas ao longo dos anos por diversos estudiosos. Gilbert Durand (2012) foi quem trouxe a concepção de que o imaginário é um conjunto de atividades imaginativas que levam a uma produção e a uma reprodução de símbolos, imagens, mitos e arquétipos (ANAZ et al., 2014).

Durand desenvolve a ideia de que, frente à angustiante consciência da morte e do devir, o homem adota atitudes imaginativas que buscam negar e superar esse destino inevitável ou transformar e inverter seus significados para algo reconfortante. Essas atitudes imaginativas resultam na percepção, produção e reprodução de símbolos, imagens, mitos e arquétipos pelo ser humano. Esse conjunto de elementos simbólicos formaria o “imaginário”, cuja principal função seria levar o homem a um equilíbrio biopsicosocial diante da percepção da temporalidade e, conseqüentemente, da finitude (ANAZ et al., 2014, p. 6).

As narrativas dos contos de fadas são consideradas como literatura maravilhosa, relacionadas ao mundo dos mitos, símbolos e arquétipos. Assim, no que se refere aos mitos, estes surgiram no campo do sagrado e não existiriam sem literatura. Tais obras narrativas são muito importantes e representam as fronteiras entre os limites da imaginação (COELHO, 2003).

A respeito do surgimento e conceitos dessas narrativas, Nelly Coelho (2003, p. 46) afirma que os mitos

são narrativas tão antigas quanto o próprio homem e nos falam de deuses, duendes, heróis fabulosos ou de situações em que o sobrenatural domina. Os mitos estão sempre ligados a fenômenos inaugurais: a criação do mundo e do homem, a gênese de deuses, a explicação mágica das forças da natureza etc.

Já no que se refere aos arquétipos, é difícil explicar seu conceito e, praticamente, impossível defini-lo, pois este representa um mistério que vai além da inteligência humana, não é possível dizer de forma direta de onde ele veio e se foi ou não adquirido (JACOBI, 2016).

Alguns defendem que eles advêm dos mitos e se expressam no campo do humano, como concepções, condutas, modos, etc. Além disso, no que se refere à literatura, os arquétipos se manifestam sendo representados por: medo, desejo, heroísmo, covardia, amor, fé, coragem e demais paixões ou impulsos do âmago humano, os quais são representados por figuras ou personagens (COELHO, 2003). Exemplos de arquétipos seriam a bondade, o heroísmo, a coragem ou a bravura do leão Aslam no livro *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* (2020);

outros exemplos, no livro, são os dos irmãos Pevensie: Pedro, o Magnífico; Susana, a Gentil; Edmundo, o Justo; e Lúcia, a Destemida.

No que se refere aos símbolos, Nelly Coelho afirma que, quando relacionados ao mito e ao arquétipo, resultam em uma linguagem simbólica. Com a passagem de mitos e arquétipos para linguagem simbólica, foi possível expressar a sabedoria da vida neles existente, expandindo-se pelo planeta, transformada nos contos de fadas. Nos tempos atuais, os dois continuam a arquitetar uma verdadeira literatura, por meio das novas linguagens simbólicas. Esta linguagem é a mediadora entre o espaço imaginário e o espaço real nos quais a nossa vida se cumpre (COELHO, 2003). Veja-se:

Reis, rainhas, princesas, príncipes, fadas, bruxas, maternidades falhadas ou concepções mágicas, heróis desafiados por grandes perigos para a conquista de seu ideal, objetos mágicos, duendes, anões, tesouros ocultos, dragões, gigantes, provas iniciáticas são, em essência, arquétipos ou símbolos engendrados pelos mitos de origem. São formas de comportamentos humanos, situações, designs, forças malignas ou benignas a serem enfrentadas na Aventura Terrestre a ser vivida pelos seres humanos, isto é, cada um de nós (COELHO, 2003, p. 50).

Portanto, a linguagem simbólica é a mediadora entre o espaço imaginário e o espaço real no qual se cumpre a vida humana (COELHO, 2003). Em suas pesquisas, Durand (2012) contribui para as concepções de imaginário com perspectiva da reflexologia detchereviana (Gestos dominantes), por meio da qual é possível entender o aparelho nervoso de um recém-nascido. Ou seja,

[...] os gestos e reflexos dominantes: postural, copulativo e digestivo – identificados em estudos anatomofisiológicos e escatológicos pela Escola de Reflexologia de Leningrado, na 1ª metade do século 20 – estão diretamente relacionados às estruturas presentes nas atitudes imaginativas do ser humano, e suas forças atuam em vários níveis de formação dos símbolos. O autor denominou as estruturas do imaginário de heroicas ou esquizomorfias – relacionadas ao gesto *postural* -, dramáticas ou sintéticas – relacionadas ao gesto *copulativo* – e místicas ou antifrásicas – relacionadas ao reflexo *digestivo* (ANAZ et al., 2014, p. 7).

Diante disso, Durand, de acordo com Anaz et al (2014), usa o termo “Regime Diurno” (RD) das imagens para classificar um conjunto de símbolos que são constituídos por estruturas heroicas – esquizomorfos – que, diante de certas situações, estão em busca de vencer a morte e o que está por vir. Além disso, o RD está ligado ao gesto/ reflexo postural e também se refere a uma figura paternal, e, ligados ao posicionamento ereto de seres humanos, está relacionado a movimentos de verticalização e também de ascensão.

Nas linhas dessas ideias, estes movimentos levam a “símbolos de potência e de heroísmo, de subida em direção à luz e ao sol, de elevação e pureza e de confronto e separação”. Assim, tal reflexo tem como inspiração “a produção de símbolos ascensoriais (cetro, flecha, asa, anjo), espetaculares (luz, sol, ouro, fogo, céu) e diairéticos (herói, espada)” (ANAZ et al., 2014, p. 7).

Segundo Almeida (2011), Durand divide os regimes cíclicos da natureza, para que haja melhor compreensão da perspectiva do imaginário e sua relação com o mundo. O RD é, então, dividido em estruturas simbólicas, dando um lugar para cada um de seus elementos segundo o que representam.

O RD é subdividido em: as Faces do Tempo e o Cetro e o Gládio. Nas Faces do Tempo, estão presentes alguns símbolos, como os símbolos teriomórficos, pois, segundo Durand (2012), o simbolismo animal é frequente e parece ser impreciso, pode carregar tanto valorações negativas como positivas.

De todas as imagens, com efeito, são as imagens animais as mais frequentes e comuns. Podemos dizer que nada nos é mais familiar, desde a infância, que as representações animais. Mesmo para o pequeno cidadão ocidental, o urso de pelúcia, o gato de botas, Mickey, Babar vêm estranhamente veicular a imagem teriomórfica (DURAND, 2012, p. 69).

Para Durand (2012), as crianças talvez nunca tenham visto a maioria dos animais que aparecem em seus sonhos, ou as representações de imagens que costumam brincar. Em O leão, a feiticeira e o guarda-roupa, é possível ver a presença recorrente de animais que as crianças talvez nunca tenham visto, tais como: o leão, o castor ou a raposa.

Nesse sentido, mesmo que a criança nunca tenha visto o que ela está

lendo, ela ainda assim poderá adentrar nesse universo, imaginando, a seu modo, a forma dos símbolos que advêm de sua experiência com o livro, como destaca Durand (2012):

E no entanto, a salamandra permanece, para a nossa imaginação, ligada ao fogo, a raposa à astúcia, a serpente continua a “picar” contra a opinião do biólogo, [...] enquanto o gracioso ratinho repugna-nos. O que mostra quanto esta orientação teriomórfica da imaginação forma uma camada profunda, que a experiência nunca poderá contradizer, de tal modo o imaginário é refratário ao desmentido experimental (DURAND, 2012, p. 69-70).

Nas Faces do Tempo, há também os símbolos nictomórficos, que são aqueles ligados aos sentidos negativos, e, portanto, voltados à tristeza, escuridão, violência e solidão. Assim, segundo Durand (2012), as paisagens remetidas a períodos noturnos caracterizam a condição depressiva; além disso, o final do dia no folclore amedronta, pois é quando os monstros aparecem, diferentemente do que se imagina do dia.

É possível relacionar os símbolos nictomórficos com o livro de C.S. Lewis (2020, p. 143), pois, diversos momentos, no livro, ocorrem em períodos noturnos, como no momento que antecede a morte de Aslam, quando o livro traz em seus escritos; “nessa noite, a tristeza de Aslam projetou-se em todos os outros [...]. A ceia foi silenciosa, muito diferente da refeição da noite passada ou daquela mesma manhã. Era como se os dias felizes, que mal tinham começado, já chegassem ao fim”.

Nas Faces do Tempo, de acordo com Durand (2012), há, ainda, a última representação imaginária da aflição humana, os símbolos catamórficos, explicados como epifania da queda, esta que aparece no mais alto nível das ações das trevas: “numerosos mitos e lendas põem a tônica no aspecto catastrófico da queda, da vertigem, da gravidade ou do esmagamento” (DURAND, 2012, p. 113).

Um exemplo da epifania da queda, no livro de C.S Lewis (2020), figura na passagem em que o leão é aparentemente derrotado, deitam-no no chão, cortam sua juba, o amordaçam, o amarram, o arrastaram até a mesa de pedra e, por fim o

matam. O leão, que era forte, a salvação do povo, jazia ali morto, derrotado.

A outra subdivisão do Regime Diurno encontra-se no Cetro e o Gládio, em que há a presença de símbolos ascensionais, ligados à elevação, implicando o recobrimento do vigor e a força perdidos após a queda. São, também, símbolos que aparecem como meio de se alcançar o céu, como a escada, as asas, a montanha, a flecha, etc (DURAND, 2012).

Ainda no que se remete à segunda parte do RD, existem os símbolos espetaculares, os quais se referem ao olhar e também à luz que se opõe às trevas, e aqui um símbolo que aparece bastante é o solar. Além disso, neste ocorre um isomorfismo que coaduna a ascensão à luz (DURAND, 2012).

Nas linhas dessas ideias, segundo Durand (2012), também estão presentes, em o Cetro e o Gládio, os símbolos diairéticos, que se abrem para confrontos entre a ascensão e a queda, a luz e as trevas, além da presença da imagem de alguém que luta contra essas trevas e abismos, ou seja, um ser de figura heroica. Aqui podemos usar como exemplo a figura do leão Aslam no livro de C.S. Lewis (2020), ou até mesmo a dos chamados filhos de Adão e filhas de Eva que viriam para libertar Nárnia da Feiticeira Branca.

Assim, ainda no que se refere ao Regime Diurno, Durand (2012) afirma que este é definido como o regime da antítese: “pode-se mesmo dizer que todo o sentido do Regime Diurno do imaginário é pensamento “contra” as trevas, é pensamento contra o semantismo das trevas, da animalidade e da queda, ou seja, contra o Cronos, o tempo mortal” (DURAND, 2012, p. 188).

Para além do RD, Durand (2012) apresenta o conceito de Regime Noturno (RN), onde as trevas são contrárias ao que é trazido pelo primeiro regime de imagens, subdividido em: a descida e a taça; e do denário ao pau.

No que se refere à primeira subdivisão, denominada a descida e a taça, esta engloba dois tipos de símbolos, um deles o da inversão. Há uma descida ao centro que se difere da queda, pois ocorre de forma lenta e com um calor suave. Nestes símbolos, em contradição com o que se encontrava no RD, o pássaro, o voo, símbolo da elevação, é substituído pelo peixe, pela escavação, e o abismo pela taça (DURAND, 2012).

O segundo tipo de símbolos compreende a intimidade, representada,

muitas vezes, pelo sepulcro e pelo ventre materno, ligados ao repouso, à morada, à tranquilidade de um sepulcro, a um retorno. Aqui é trazida uma simpatia pela morte, em que há um valor positivo no que se refere a ela (DURAND, 2012).

Nesses símbolos, veem-se as imagens da gruta, da caverna, da casa, o que corrobora “os cheiros da casa que constituem a cenestesia da intimidade [...]”. A casa é, portanto, sempre a imagem da intimidade repousante [...]. E a palavra “morada” duplica-se, [...], do sentido de parada, repouso, [...] (DURAND, 2012, p. 243-245).

Há, ainda, na segunda subdivisão do RN, do denário ao pau, a presença dos símbolos cíclicos que têm um lado ligado às trevas e outro ligado à luz. São divididos em: “o poder de repetição infinita de ritmos temporais e o domínio cíclico do devir” (DURAND, 2012, p. 282), duas nuances que têm em comum o fato de serem narrativas denominadas mitos, geralmente dramáticos. O ano remete ao ciclo, razão pela qual o calendário tem a estrutura circular, algo que ocorre de novo e de novo.

Na sequência, apresentamos o quadro síntese dos Regimes propostos por Durand.

Quadro 1 – Síntese dos Regimes de Durand (2012)

Regime Diurno			Regime Noturno		
As faces do tempo	Símbolos teriomórficos	São frequentes imagens de animais, podendo estes simbolismos ser negativos ou positivos.	A descida e a taça	Símbolos da inversão	São ligados a uma descida ao centro, que diferentemente da queda ocorre de forma lenta e também com um calor suave.
	Símbolos nictomórficos	Estão ligados a sentidos negativos e paisagens noturnas geralmente remetem à tristeza e caracterizam a condição depressiva.		Símbolos da intimidade	Estão ligados a um repouso, a morada, ao retorno, a tranquilidade de um sepulcro.
O cetro e o gládio	Símbolos ascensionais	Estão ligados a elevação e remetem a uma recuperação, após a queda, da força e do vigor.	O denário e o pau	Símbolos cíclicos	Podem estar ligados às trevas e a luz, estes são divididos entre a capacidade de se repetir infinitamente ritmos temporais e o poder cíclico do devir.

Fonte: DURAND, 2012.

Em busca da interpretação: o Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa

Existem experiências que durante a infância são importantes, pois proporcionam mais significados e também o poder de um encontro com o sentido da vida. Desse modo, a herança cultural tem forte impacto sobre as crianças, e na literatura essas informações são mobilizadas de forma efetiva (BETTELHEIM, 2002).

Nas linhas dessas ideias, a literatura pode ser responsável por desenvolver a mente e também a personalidade do indivíduo durante a infância, porém, isto causa preocupação, pois muitos livros são tão superficiais que quase não é possível adquirir significado a partir deles. Assim, se o texto não tiver significados, ou for vazio, aprender a ler não será o bastante para que a criança, futuramente, tenha sua bagagem cultural enriquecida. Sendo assim, é importante, então, que os escritos despertem curiosidade e desenvolvam a imaginação (BETTELHEIM, 2002).

Nos contos de fadas, a criança pode encontrar significados, aprender a lidar com os desafios impostos a ela no decorrer da vida e entender seus sentimentos. Por isso, Bettelheim (2002, p. 5) afirma que a criança “[...] deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de ideias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso ser capaz de criar ordem na sua vida”.

Nesse contexto, o livro de C.S. Lewis, *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* (2020) pode ser utilizado para este fim, pois é abarrotado de símbolos que promovem significados.

Nas linhas dessas ideias, ler histórias como essa é importante para a criança, pois, como pontuam Corso e Corso (2013):

Histórias de crianças que saem ou são expulsas de suas casas, ou que perdem o rumo de volta depois de um passeio mais ousado e se deparam com perigos inimagináveis, funcionam como antecipações que lhes permitem dominar o medo do “mundo cruel” que, mais dia, menos dia, terão de enfrentar (CORSO; CORSO, 2013, p. 6).

Ligando a afirmação ao que se apresenta no livro de C.S. Lewis (2020,

p. 11), os irmãos Pevensie também deixam seu lar: “[...] lhes aconteceu durante a guerra, quando tiveram de sair de Londres, por causa dos ataques aéreos. Foram os quatro levados para a casa de um velho professor, [...]”. E é na casa do professor que eles entram no universo de Nárnia, onde vivem diversas aventuras, por meio de um guarda-roupa.

Além disso, fala-se muito sobre o ato de ler, mas no que se refere a contar história para crianças, essa é uma forma de ampliar o pensamento e a fantasia da criança, ajudando-a com suas preocupações e desafios (CORSO; CORSO, 2013).

Os contos de fadas, de acordo com Bettelheim (2002), proporcionam para as crianças o enfrentamento de situações e desafios na vida, rumo à ruptura de barreiras e à vitórias, compreendendo, nesse processo, o que é inevitável durante a vida.

Dessa forma, nas histórias infantis, o medo, geralmente, se faz presente, e as crianças procuram por ele nessas narrativas recheadas de situações que amedrontam, o que as leva a ter conhecimento do medo e enfrentá-lo (CORSO; CORSO, 2013).

Portanto, no livro de C.S. Lewis, é possível encontrar situações que amedrontam, como quando a feiticeira que aparece para Edmundo pela primeira vez, ou quando o garoto chegou ao castelo dela e viu criaturas que foram transformadas em estátuas, ou seja, sempre que se refere à feiticeira, as passagens do livro são assustadoras e mostram que o garoto tinha medo, tanto que “ficou tanto tempo imóvel que seus dentes teriam começado a bater de frio, se já não batessem de medo” (LEWIS, 2020, p. 93-95).

Tais narrativas também trazem curta e categoricamente os impasses, o que leva a criança a entender de forma simples as situações da vida, detalhes que podem não ter importância são retirados dos contos de fadas e as informações são trazidas de forma clara. O bem e o mal estão sempre presentes em todos os lugares nessas narrativas, geralmente por imagens ou condutas, o que reflete a realidade (BETTELHEIM, 2002).

A afirmação pode ser confirmada no texto de C.S. Lewis e até mesmo nos outros livros que dão continuidade à história, os quais fazem parte da coleção *As Crônicas de Nárnia*, pois cada livro tem o bem e o mal; e, mais especificamente em

O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa (2020), nota-se o mal presente na imagem “ogres de dentes monstruosos! Lobos! Homens com cabeça de touro! Espíritos de árvores más[...]! Não falo de outros seres porque, se fizesse isso, as pessoas adultas não o deixariam ler este livro[...], todos os que eram do partido da feiticeira” (LEWIS, 2020, p. 145).

É possível notar, também, que, no início da história, a feiticeira reina sobre Nárnia, como que se o mal em sua figura já tivesse vencido. Para Bettelheim (2002), em muitas dessas narrativas, um intruso toma o lugar do herói por um tempo, no entanto, não é o fato de este receber um castigo no final da história que leva o leitor a uma compreensão moral, apesar de isso também ocorrer.

Contudo, a figura do herói chama mais atenção da criança que compreende que certas ações não valem a pena e o mal sempre perde. A criança, então, se identifica com o herói, em seu universo imaginário sofre com o personagem e vence com ele. Além disso, ela identifica tudo isso sozinha e os desafios, tanto interiores quanto exteriores do herói, proporcionam a moralidade (BETTELHEIM).

No livro de Lewis (2020), a imagem dos heróis é trazida com características de virtude; a da Feiticeira, do mal. A exemplo disso, quando o personagem Aslam fala com os irmãos Pevensie, o narrador afirma que a voz dele era “[...] profunda e generosa, teve o efeito de um calmante [...]” (LEWIS, 2020, p. 125).

Enquanto Aslam trazia a calma, a Feiticeira, pelo contrário, causou medo em Edmundo ao se conhecerem, quando depois de uma conversa “[...] fitou Edmundo com olhos afogueados; no mesmo instante, ergueu a varinha. Edmundo sentiu que ela ia fazer qualquer coisa de terrível, mas não foi capaz de dar um passo. Já se considerava perdido [...]” (LEWIS, 2020, p. 39).

Desse modo, o livro *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* (2020) apresenta uma história de aventura, onde há um cenário, personagens de personalidades diferentes, bem e mal, heroísmo, derrota e vitória, dentre outros, que, como outras narrativas denominadas contos de fadas, podem levar a diferentes sentidos, tudo depende de quem lê, do momento, e do contexto em que se faz a leitura.

Considerações finais

Na análise das múltiplas formas que C.S. Lewis constrói o imaginário infantil no livro *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* (2020), parte integrante de *As Crônicas de Nárnia* (1950-1956), foram estudadas e discutidas as estruturas antropológicas do imaginário, bem como os símbolos, mitos e arquétipos que influenciam a narrativa denominada conto de fadas.

O primeiro livro da obra, *O leão, a feiticeira e o guarda-roupa*, se inicia com a locução “Era uma vez...”, que ocorre com frequência nos contos de fadas clássicos. A história envolve Susana, Lúcia, Pedro e Edmundo Pevensie, irmãos que, em contexto de guerra, deixam sua cidade de origem e vão para a casa de um professor. Lá eles entram em um guarda-roupa e descobrem uma passagem para o universo de Nárnia. Nesses contos de fadas, a criança pode encontrar significados, aprender a lidar com os desafios que lhe são impostos ao longo da vida e entender seus sentimentos.

Contudo, Durand (2012) explica que o imaginário contempla atividades imaginativas que promovem a produção e reprodução dos arquétipos, símbolos, imagens e mitos e, em seus escritos, para explicar os símbolos, divide-os: o Regime Diurno das imagens que contemplam as faces do tempo (símbolos teriomórficos e nictomórficos), e o cetro e o gládio (símbolos ascensionais); e o Regime Noturno, em que há a descida e a taça (símbolos de inversão e de intimidade), e por fim, o denário e o pau (símbolos cíclicos).

O livro *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* (2020) de C.S. Lewis é uma narrativa denominada conto de fadas que envolve aventura, cenário, personalidades diferentes, bem/mal, heroísmo, derrota/vitória que levam a diferentes sentidos

Desse modo, discorrer sobre esses regimes das imagens propostos por Durand (2012), bem como os símbolos, mitos e arquétipos apresentados em Coelho (2003), permitiu identificá-los no livro de C.S. Lewis cujo objetivo é alcançar crianças e seu universo imaginário com seus contos de fadas, promovendo diversos significados.

Referências

ANAZ, S. et al. Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. **Revista Nexi**, São Paulo, n. 3, p. 1-16, 2014.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. São Paulo: Artmed, 2013.

CRUZ, P. C. S. **Lewis e a formação do imaginário**. 2014. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit14/27-34PauloCruz.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FARIAS, F. R. A.; RUBIO, J. A. S. **Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil**. 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. M. E. **Contos de fadas e o desenvolvimento da imaginação**. 2018. Disponível em: <http://200.156.24.161/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/MAYARAMONTEIROEZEDINDEOLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GONÇALVES, L. K. et al. **A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil**. 2009. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1927>. Acesso em: 22 nov. 2021.

JACOBI, J. **Complexo, arquétipo e símbolo na psicologia de CG Jung**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LEWIS, C.S. **O leão, a feiticeira e o guarda-roupa**. 3. ed. Sétima tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

MCGRATH, A. **A vida de C.S. Lewis: do ateísmo às terras de Nárnia**. São Paulo: Mundo Cristão, 2013.

NÓLIO, L. **Contos de fadas**: do imaginário às fronteiras da realidade. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/139575>. Acesso em: 24 nov. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

HIGIENE, ANGÚSTIA E PANDEMIA: OS DIÁRIOS DA QUARENTENA E O MEDO DO INVISÍVEL

HYGIENE, ANGUISH AND PANDEMIC: THE QUARENTINE DIARIES AND THE FEAR OF THE INVISIBLE

Daniele Ribeiro Fortuna¹
Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte²
Rosane Cristina de Oliveira³

Recebimento do Texto: 23/10/2022

Data de Aceite: 10/11/2022

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar como a questão do contágio e da angústia aparecem em três narrativas sobre quarentena e epidemia e como, apesar da passagem do tempo e da evolução da tecnologia, os medos podem permanecer os mesmos. A primeira obra é *O diário do ano da peste*, de Daniel Defoe, que retrata a pandemia de peste bubônica ocorrida na Inglaterra em 1665; a segunda, *Diário do artista da quarentena – reflexões e memórias* (volumes abril e maio de 2020), do escritor e músico Kleiton Ramil; e a terceira chama-se *Diários da quarentena*, da professora universitária e escritora Andréa Serpa, também publicada em 2020. As narrativas destes diários apontam as similitudes de situações limites, provocadas pelo medo do invisível, cujo resultado inscreve-se na morte.

PALAVRAS-CHAVE: Diários. Quarentena. Contágio. Medo. Angústia.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze how the issue of contagion and anguish appears in three narratives about quarantine and epidemics and how, despite the passage of time and the evolution of technology, fears can remain the same. The first work is *The Diary of the Year of the Plague*, by Daniel Defoe, which portrays the bubonic plague pandemic that occurred in England in 1665; the second, *Diário do artista da quarentena* (April and May 2020 volumes), by writer and musician Kleiton Ramil; and the third is called *Diários da quarentena*, by university professor and writer Andréa Serpa, also published in 2020. The narratives of these diaries point to the similarities of extreme situations, provoked by the fear of the invisible, whose result is inscribed in death.

KEYWORDS: Diaries. Quarantine. Contagion. Fear. Anguish.

1 Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Doutora em Literatura Comparada e Pós-Doutora em Comunicação (UERJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade Unigranrio. A autora agradece à FAFERJ o apoio à pesquisa por meio da bolsa de Cientista do Nosso Estado.

2 Pós-Doutor em Comunicação (UERJ), Doutor em Educação (UERJ), Mestre em Educação (UNESA), Graduação em Comunicação Social (UFF-RJ), Licenciatura em Pedagogia (Alfamérica). Docente no Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas e no Mestrado em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria (UniAlfa).

3 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade Unigranrio

Introdução

Em dezembro de 2019, surgiu a modificação de um vírus que transformaria – pelo menos durante um tempo – a humanidade. O SARS-CoV-2, causador da covid-19, teve início na China e, paulatinamente, se disseminou pelo mundo. No dia 26 de fevereiro de 2020, foi registrado o primeiro caso de contaminação no Brasil. Algumas semanas depois, em 11 de março, foi decretada a quarentena no país.

O Brasil foi um dos locais dos mais atingidos. No final de fevereiro de 2023, segundo dados do Google, quando este artigo começou a ser escrito, foram contabilizados 37 milhões de casos e 699 mil mortes. Durante meses, a população mundial se manteve em quarentena. Os indivíduos se viram afetados não somente pelo isolamento, mas também pelas notícias que, ininterruptamente, traziam dados alarmantes sobre um vírus imprevisível e, muitas vezes, letal.

Naquele momento, foram aconselhadas diversas medidas na tentativa de impedir a disseminação do vírus. Quando não era possível manter o distanciamento social – em função do trabalho ou da necessidade de ir ao hospital ou até ao supermercado -, recomendava-se, além do uso da máscara e da limpeza das mãos, a higienização de embalagens e produtos. Depois de voltarem da rua, era comum ainda que as pessoas colocassem suas roupas imediatamente para lavar e se banhassem.

Como afirma Maria Claudia Coelho (2020), viveu-se intensamente a angústia do contato e do contágio. Em seu artigo “Porcos-espinhos na pandemia ou A angústia do contágio”, a autora busca relacionar estas questões às ideias apresentadas por Marcel Mauss e Henri Hubert em seu ensaio de 1904, “Esboço de uma teoria geral da magia”. Mauss e Hubert (2017) apresentam três leis da magia: contiguidade, similaridade e contiguidade. Para estruturar seu texto, Coelho (2020) baseia-se na lei da contiguidade cujo princípio fundamental é que a parte vale pelo todo.

Segundo Mauss e Hubert (2003 [1904] apud COELHO, p. 3), a “ideia da continuidade mágica, quer esta se realize por relação prévia do todo com a parte ou por contato acidental, implica a ideia de contágio. (...) Mas o contágio mágico não é apenas ideal e limitado ao mundo do invisível; ele é concreto, material, e em

todos os pontos semelhante ao contágio físico”.

Nesse sentido, as narrativas do início de 2020 – entre elas, as literárias e as jornalísticas – retratavam o temor do contágio e a angústia que isso causava. O receio de precisar sair do isolamento, as medidas utilizadas quando era necessário deslocar-se, a revolta com pessoas que, por algum motivo, acabavam se aglomerando... Estes são alguns exemplos dos fatos que, no fundo, tinham um motivo único: o medo da morte.

A morte é, talvez, a questão que mais assombra o ser humano. E, em uma pandemia, a proximidade do fim se torna bastante concreta, tornando tudo o que pode representar uma ameaça ainda mais perigoso. Não se trata, obviamente, de um tema novo. A humanidade passou por outras pandemias e foi assombrada por elas. O medo e a angústia foram registrados de diversas maneiras. Uma delas é a literatura.

Nesse sentido, objetivo desse artigo é analisar como a questão do contágio e da angústia aparecem em três narrativas sobre quarentena e epidemia e como, apesar da passagem do tempo e da evolução da tecnologia, os medos podem permanecer os mesmos. A primeira obra é *O diário do ano da peste*, de Daniel Defoe; a segunda, *Diário do artista da quarentena – reflexões e memórias* (volumes abril e maio), do escritor e músico Kleiton Ramil; e a terceira chama-se *Diários da quarentena*, da professora universitária e escritora Andréa Serpa.

A primeira é um livro de ficção, publicado em 1772, que narra os terrores causados pela peste bubônica durante o ano de 1665, na Inglaterra. O segundo se trata de um diário escrito entre abril e maio de 2020, primeiros meses da quarentena provocada pelo Covid-19. Em relação ao terceiro, este apresenta registros de março a junho de 2020. Embora *O diário do ano da peste* seja um livro de ficção, constitui-se no resultado de uma pesquisa em materiais disponíveis na época, principalmente cartas de mercadores, correspondentes estrangeiros e relatos orais (DEFOE apud MARTINEZ, 2009)

Na edição brasileira de 2021, publicada pela Novo Século Editora, Henrique Guerra (2021, p. 4), tradutor e organizador da publicação, informa que: “Esclarecedor artigo de Paula R. Backscheider, da Universidade de Auburn, Alabama, EUA, em que a biógrafa de Daniel Defoe entretete paralelos entre a situação vivida em Londres em 1665, narrada em *Diário do ano da peste*, e

a atual pandemia de Covid-19”⁴ Em artigo publicado em 2020 no livro *A arte da quarentena para principiantes*, o psicanalista Christian Dunker também estabelece uma associação entre a obra de Defoe e a pandemia de covid-19.

Com base nisso, acreditamos ser pertinente a comparação entre a obra de Defoe, o diário do músico e escritor Kleiton Ramil e o diário da professora e escritora Andréa Serpa. Como suporte teórico, vamos nos apoiar principalmente em Rodrigues (1995; 2006), Douglas (1991), Neves (2021) e Butler (2015).

O artigo está dividido em três seções. Na primeira, abordamos a relação entre pandemias e higiene, traçando uma breve genealogia das mudanças de comportamentos no que diz respeito a limpeza e sujeira, a pureza e perigo. Na segunda, refletimos sobre como o medo da contaminação e dos cadáveres provocou uma angústia, que se tornou ainda maior em função das falsas notícias divulgadas naquele momento. Por fim, na terceira e última seção, comparamos os diários de Andréa Serpa e Kleiton Ramil à obra *O diário da peste*, de Daniel Defoe.

As mudanças da higiene sua relação com as pandemias: uma breve genealogia

Historicamente, as pandemias não são algo novo. Desde a “peste negra”, que promoveu a morte de parte significativa da população europeia nos últimos séculos do medievo, as sociedades ocidentais têm assistido, de tempos em tempos, ao aparecimento de vírus e bactérias letais ou extremamente perigosos para a humanidade. Em todos estes contextos, observaram-se o isolamento, o afastamento entre as pessoas e a certeza – confirmada pela medicina – de que o cadáver é um agente contaminador.

Philippe Wolff (1988), em *Outono da Idade Média ou Primavera dos novos tempos?*, ao dialogar sobre fome, epidemias e guerras como as principais marcas de declínio da sociedade medieval, destacou que, de certa forma, as questões de classe, economia e a religiosidade resultaram num contexto importante, especialmente nos períodos da proliferação da “peste negra”. De acordo com o

⁴ Paula R. Backscheider é autora do prefácio do livro. Uma nota de rodapé informa que ela “fez a edição crítica de *A Journal of the Plague Year*, publicada pela Editora W. W. Norton & Company. Acadêmica premiada, Paula é especialista no período da restauração e literatura do século XVIII, crítica feminista e estudos culturais. Escreveu, entre outras obras, *Daniel Defoe: His Life* (vencedor do Prêmio British Council)”

autor, a peste bubônica, transmitida por contato com moscas e pulgas e por via pulmonar (na interação entre os homens) chegou ao território italiano por volta de 1347:

Um navio partido de Caffa para a Itália, à passagem por Constantinopla, semeou aí a peste; depois, chegou à própria Gênova; quando os genoveses se aperceberam do mal que vinha a bordo, intimando o navio a partir, era tarde demais. A peste atacava a Itália pelos seus portos. As cidades do interior não foram capazes de organizar defesa alguma (WOLFF, 1988, p. 25).

Em outros momentos históricos, ao longo do período da modernidade, epidemias como a varíola e a hanseníase foram, assim como a peste bubônica, extremamente perniciosas para a sociedade europeia. No final do século XIX e primeiros anos do século XX, especificamente em 1918, a gripe espanhola assolou vários países europeus e, também, o Brasil. (TEIXEIRA, 1993)

Em todos estes momentos, as manifestações do medo, o crescente cuidado com a higiene e o contágio atrelado, também, à questão social foram marcantes. Tais preocupações surgem na Idade Média, quando as noções de higiene como conhecemos hoje começam a fazer parte do cotidiano.

De acordo com Norbert Elias (1994), o comportamento e os variados processos de higiene fazem parte do chamado processo civilizador. Para o autor, os elementos comportamentais medievais apresentavam características “instintivas”. Um bom exemplo seria o ato de comer e as funções fisiológicas. O controle das necessidades fisiológicas era nulo, ao mesmo tempo em que se realizava a refeição, era possível defecar na presença de todos. Tal comportamento, que hoje seria inadmissível, fez parte da conduta da sociedade medieval (pelo menos em boa parte dos reinos).

A transição da sociedade medieval para a burguesa, especialmente durante os séculos XVI e XVII, foi marcada pela repressão dos instintos, padronização de comportamentos e controle social. De acordo com Elias (1994, p. 93),

Nos diversos países formam-se sociedades pacificadas. O velho código de comportamento é transformado, mas apenas de maneira muito gradual. O controle social, no entanto,

torna-se mais imperativo. E, acima de tudo, lentamente muda a natureza e o mecanismo do controle das emoções. Na Idade Média, o padrão de boas e más maneiras, a despeito de todas as disparidades regionais e sociais, evidentemente não mudou de qualquer forma decisiva. Repetidamente, ao longo dos séculos, as mesmas boas e más maneiras são mencionadas. O código social só conseguiu consolidar hábitos duradouros numa quantidade limitada de pessoas. Nesse momento, com a transformação estrutural da sociedade, com o novo modelo de relações humanas, ocorre, devagar, uma mudança: aumenta a compulsão de policiar o próprio comportamento. Em conjunto com isto e posto em movimento o modelo de comportamento.

Portanto, foi no âmbito do surgimento e consolidação da sociedade burguesa, a chamada sociedade de cortes, que os hábitos comportamentais e as emoções se transformaram. Segundo José Carlos Rodrigues (1995, p. 29), a passagem da Idade Média para a Idade Moderna marca ainda o início de inúmeras mudanças na história das sensibilidades, da higiene e na forma de se encarar a vida: “Espírito e matéria, corpo e alma não se separavam. A invenção dessa dicotomia é a condição preliminar para a suposição de que algo seja dejetado: algo do corpo ou algo do mundo passa a poder ser considerado resíduo”.

Como afirmamos anteriormente, o corpo medieval era acostumado a visões que hoje consideraríamos vergonhosas, a odores fortes e a contatos tácteis desagradáveis. Isso porque não havia separação entre as coisas internas e externas ao corpo. Porém, com o tempo, “as secreções, as fezes, as vísceras, os hálitos, progressivamente passam a ser vistos como algo que deveria ser separado contido, fechando naquele território próprio em que são passíveis de controle”. (RODRIGUES, 1995, p. 38) Passa a haver ainda a separação entre os sãos e os doentes. Hospícios, hospitais e prisões começam a ser criados.

De acordo com Rodrigues (1995), o surgimento da noção de indivíduo também está intimamente ligado a esse processo de higienização. Se as fronteiras entre os corpos – vivos ou mortos -, na Idade Média, era tênue, com o nascimento das cidades e do capitalismo, passa a haver uma delimitação mais marcada. Com isso, o que antes era simplesmente parte do dia a dia torna-se algo que deve ser escondido ou descartado.

O antropólogo afirma ainda que “somente aos poucos, muito aos poucos, é que se vai formando a ideia de que limpeza física é também limpeza moral. (...) os seres bem-apegoados, limpos, banhados penteados, atentos aos detalhes de seus corpos começam a ser consideradas como também confiáveis, aproximáveis” (...) (RODRIGUES, 1995, p. 54)

Nesse sentido, tudo o que não está devidamente limpo pode não apenas indicar falta de cuidado, mas também representar perigo. A limpeza significa (auto)controle, “normalidade”, enquanto a sujeira é sinônimo de descuido e até de ameaça. Para Mary Douglas (1991, p. 6), “a impureza é essencialmente a desordem. (...) Eliminando-a, não fazemos um gesto negativo; pelo contrário, esforçamo-nos positivamente por organizar o nosso meio”. Douglas afirma ainda (1991, p. 10) que “a nossa ideia do impuro é fruto do cuidado com a higiene e do respeito pelas convenções que nos são próprios”.

E a falta de organização e a impureza podem causar medo, principalmente, quando vivemos momentos em que não há controle ou quando estamos lidando com algo invisível, como o covid-19. José Carlos Rodrigues (2006, p. 263) considera que “eventos ‘catastróficos’ denunciam a precariedade da condição humana, na sua insegurança estruturadora (...)”. Tal insegurança, causada pela impureza e pela desordem, acaba implicando reações, por vezes extremas, cujo objetivo é a tentativa de retomar a ordem, o que, por sua vez, significa repelir, eliminar o que é impuro. Entretanto, cabe ressaltar, como aponta Douglas (1991, p. 72), que “a desordem é pois, ao mesmo tempo, símbolo de perigo e de poder”. Afinal, só quem tem poder pode organizar a desordem e afastar o perigo.

Nesse sentido, a questão da higiene é fundamental quando há uma pandemia: a limpeza diminui o risco do contágio. Além disso, o isolamento também reforça segurança, afastando ainda mais o perigo. Trata-se de uma tentativa de afastar também o medo e a angústia.

Isolamento e angústia: o invisível materializado na notícia, nos contaminados e nos cadáveres

Em contextos de crise sanitária da magnitude que foi (e ainda é) a pandemia do coronavírus, as mudanças na vida cotidiana foram inevitáveis,

especialmente nos primeiros meses, sem a perspectiva de cura, controle e vacina. As recomendações de higiene advindas dos órgãos de saúde incluíram: isolamento social, limpeza cuidadosa de produtos, sacolas e roupas antes de entrar no espaço doméstico e limpeza de calçadas, entre outras.

Assim, atrelado à higiene, o medo tornou-se um elemento intrínseco: como evitar a entrada de algo invisível e, ao mesmo tempo letal, nas dependências do lar? É fato que são os vírus e as bactérias os principais perigos para a saúde. Invisíveis aos olhos e eficazes no contágio, fazem parte da natureza. E essa invisibilidade provoca, ao que tudo indica, dois grandes afetos: o medo e a angústia.

Não se trata aqui somente do medo de um vírus, mas sim de tudo o que era desconhecido e que batia às nossas portas. O medo da internação, da intubação e, principalmente, da morte. O agente desconhecido que produzia sintomas diversos em quem se encontrava infectado. Entre 2020 e meados de 2021, o número de doentes que vieram a óbito chegou à quantidade de centenas de milhares. A pandemia tornou a morte uma realidade baseada em números, ofuscando as questões subjetivas e individuais.

De fato, segundo Neves (2021),

Existe uma ligação vital entre contágio e mortalidade como categorias que animam, que dão movimento à pandemia de COVID-19 e que moldam a resposta para isso. Por um lado, o contágio atua como uma categoria transgressora que reorganiza uma economia política de vida e morte ao criar rupturas e, como tal, novas formas de viver e de morrer. Por outro lado, a mortalidade como uma realidade quantificável realidade é uma ferramenta essencial de governança, mas cuja eficácia depende de um processo de descontextualização que apaga a pessoa e o pessoal e privilegia o abstrato e o geral.⁵

Na verdade, desde o início da pandemia, a tragédia já estava anunciada, pois o governo do presidente Jair Bolsonaro, cuja responsabilidade era “organizar a

⁵ Tradução nossa. No original: “There is a vital link between contagion and mortality as categories that animate, that give motion to the COVID-19 pandemic, and that shape the response to it. On the one hand, contagion acts as a transgressive category that reorganises a political economy of life and death by creating disruptions and, as such, new forms of living and of dying. On the other hand, mortality as a quantifiable reality is an essential governance tool, but whose efficacy relies on a process of decontextualisation that erases the person and the personal, and favours the abstract and the general.”

desordem”, impondo regras claras de isolamento, atuou como catalizador do caos. Embora tenha havido um período de quarentena, o presidente não reforçava a necessidade dos cuidados com a saúde, mas sim falava constantemente sobre crise da economia em função de uma “gripezinha” causada pelo covid-19. Ademais, o o governante insistia em divulgar medicamentos de prevenção ao vírus, cuja utilização não era comprovada pela ciência.

Mesmo com as medidas de isolamento, uma grande faixa da sociedade não podia isolar-se sob pena de ficar sem o seu sustento. Com isso, o número de mortos aumentou vertiginosamente, a tal ponto que, em março de 2023, o Brasil ocupava o 18º lugar no ranking de países com maior quantidade de óbitos por covid-19 no mundo (PODER360, 2023).

Este cenário ocasionou mais uma grande catástrofe: na pior fase da pandemia no Brasil (nos últimos meses de 2020 e início de 2021), os cemitérios não comportavam tantos corpos, o que tornava a situação ainda mais perigosa – em função do risco de contágio -, tanto sob o ponto de vista prático quanto sob o aspecto simbólico. Valas enormes eram abertas em cemitérios para dar conta de tantos sepultamentos que, muitas vezes, precisavam ocorrer à noite em função do grande número de falecimentos (MARQUES, 2022). De acordo com Rodrigues (2006, p. 770), “o morto, como as coisas insólitas, anormais ou ambíguas, constitui um ser impuro cujo contato representa perigo para o mundo das normas. Em muitas sociedades ameaça manchar a todos e a tudo que tem ou teve contato com ele – incluindo os seus pertences (...)”.

Os sepultamentos ou cremações deveriam ocorrer da maneira mais rápida possível, sem velório, o que, muitas vezes, impossibilitava a despedida dos entes queridos. Como afirma José Carlos Rodrigues (2006, p. 799):

A morte não pode ser esquecida com facilidade. Sobretudo quando se trata de uma pessoa próxima, é talvez o golpe mais violento que a existência dirige ao homem. Ela significa uma terrível ameaça ao grupo humano e exige alterações substanciais na organização da vida, principalmente quando é inesperada. A morte de uma pessoa adulta significa normalmente dor e solidão para as pessoas que sobrevivem: verdadeira chaga que põe em risco a vida social.

Nesse sentido, as mortes por covid-19 representavam uma dupla ameaça: não apenas pelo fim de uma vida, mas pela situação em que ocorriam. Rodrigues (2006) considera que tudo o que tem relação com a morte deve ser exorcizado – a morte em si, o cadáver e tudo o que diga respeito a ele. Entretanto, durante a pandemia, este é (era) praticamente um movimento impossível, já que a morte paira(va) como um prenúncio sobre a cabeça de todos.

O medo do invisível, a morte iminente e o isolamento social compõem uma tríade que marcou esse período de forma inexorável. O corpo sem vida, o cadáver, conforme salientou Rodrigues (2006), era também um agente do contágio. E é nesse caos, que a angústia se instala, na forma de sintoma e que requer do vivente o combate solitário contra seus pensamentos materializados na dor emocional que atinge o corpo.

Foi num contexto pandêmico, no início do século XX, que os olhares sobre a vida e a morte, do ponto de vista psíquico, tomaram novos rumos. Sigmund Freud, já com seus escritos psicanalíticos consolidados, vivenciou um momento marcante em sua trajetória: a morte de sua filha, Sophie, vítima de gripe espanhola. Nos anos 1920, a epidemia atingiu a Europa e outras partes do mundo, levando à morte centenas de milhares de pessoas.

Em suas cartas, endereçadas a amigos e familiares, Freud deixou registrado os rumos desastrosos do mundo do pós-guerra e, também, a pandemia de gripe espanhola. Para Freud, o mais impactante ao perder sua filha para a gripe foi a impossibilidade de velar o corpo, em decorrência da dificuldade de locomoção pelo território provocado pela devastação da guerra e, também, pela ausência de resoluções políticas para conter a pandemia de gripe.

Neste trabalho, tomamos a questão da angústia como um afeto importante e intimamente ligado ao medo do contágio. Na clínica psiquiátrica, a angústia está atrelada à chamada síndrome do pânico, que paralisa e provoca dores psíquicas e corporais. Entretanto, durante a pandemia, as experiências de vida e de morte que rondaram as pessoas trouxeram um dado novo: todos, sem exceção, ou perderam alguém da família ou amigo próximo ou conhecidos de amigos. Ninguém deixou de sentir a dor e a angústia que a ausência do corpo, acometido pelo invisível e mortal, deixou como legado pandêmico.

Segundo Neves (2021, p. 94), quando se trata de uma pandemia, o contágio

pode ser visto como um ponto inicial, que atua para “espalhar e intensificar surtos” e cuja gestão levaria ao controle da pandemia propriamente dita. Mas a morte, ao contrário, significaria uma falha nesse processo. Na verdade, como aponta Neves (2021), esta perspectiva não leva em consideração que as as mortes são um ponto de partida de um novo capítulo da narrativa pandêmica, que acaba reconfigurando profundamente os rituais, procedimentos técnicos e negociações em torno da morte. Esta reconfiguração, por sua vez, tem um impacto profundo na experiência de morte na visão dos membros da família, implicando ainda mais sofrimento (NEVES, 2021), já que se despedir nem sempre era possível.

Em 17 de março de 2021, por exemplo, uma foto aérea do cemitério de Vila Formosa, em São Paulo, trouxe um ponto de vista diferenciado em relação às notícias sobre as mortes em decorrência do coronavírus. A imagem retratava a situação de muitas localidades brasileiras exatamente um ano após a divulgação oficial da primeira morte por covid-19 – naquele momento, contabilizavam-se 282.400 mortes no Brasil. A foto mostrava os corpos enfileirados, dentro ou ao lado de suas respectivas covas “rasas”, em barro batido. Ao mesmo tempo em que se assemelhava a um cenário de guerra, também se traduzia em solidão. E, mais uma vez, os corpos, agentes de contágio, trouxeram à tona uma discussão sobre luto e quem, num momento pandêmico, é ou não passível de vivenciar a angústia e o enlutamento.

Nesse sentido, Judith Butler, em *Quadros de Guerra* (2015), apresenta uma discussão marcante sobre precariedade e ser ou não passível de luto. Obviamente, a autora discute a questão em situações de guerras, de violência extrema. No entanto, nos momentos mais delicados da pandemia do coronavírus, os cenários de morte e horror se multiplicavam. Para Butler (2015, p. 29), “quando lemos a respeito de vidas perdidas com frequência nos são dados números, mas essas histórias se repetem todos os dias, e a repetição parece interminável, irremediável”.

As imagens de velórios com número restritos de participantes (para chorar seus mortos), o corpo ensacado e não visto em decorrência do caixão fechado nos levam à reflexão de que a vítima de covid-19 não era, em potencial, passível de luto ou, de uma parte do rito, o “velar o corpo”. Além disso, as imagens também implicaram a proximidade da finitude da existência pela via do invisível e inevitável vírus.

Por outro lado, em meio à dor, angústia e sofrimento, a propagação de notícias falsas foi desastrosa para parte expressiva da população. Em agosto de 2020, circularam imagens de um caixão aberto sendo retirado do túmulo. Em seu interior, só havia pedras. Embora o vídeo tenha sido desmentido rapidamente, sua propagação teve continuidade em grupos de Whatsapp (ALMEIDA, 2020). A indignação e, ao mesmo tempo, a dificuldade de compreender que o vídeo era falso desencadearam em muitos que tiveram acesso às imagens revolta e desconfiança sobre as mortes provocadas pelo coronavírus.

Atualmente combatido com vacinas mais eficazes e com o número de mortes infinitamente menor do que assistimos em 2020 e 2021, a pandemia do coronavírus deixou como legado a vulnerabilidade do humano frente aos vírus. De tempos em tempos, tal vulnerabilidade é reafirmada.

No período da quarentena, as emoções de medo, angústia e horror intensificaram-se e foram amplamente descritas nas redes sociais como uma forma de “desabafo”, tentativa de compartilhar os sentimentos e, em muitos casos, foram elaborados diários, narrando o cotidiano do isolamento. Assim, conforme veremos a seguir, os diários escolhidos que retrataram o período da quarentena de covid-19, de Kleiton Ramil e Andrea Serpa, e o documento histórico, o *Diário da Peste*, de Daniel Defoe, que apresenta a pandemia ocorrida na Inglaterra em 1665, são separados pelo tempo, mas unidos pela narrativa e pela semelhança de seu conteúdo.

A quarentena, os diários e o tempo: similitudes entre pandemias (século XVII e XXI)

Durante a quarentena provocada pelo covid-19, inúmeros foram os relatos compartilhados nas redes sociais sobre aquele momento. Vários diários também foram escritos durante a pandemia.

De fato, é comum que as pessoas mantenham diários em fases difíceis de suas vidas. De acordo com Philippe Lejeune e Catherine Bogaert (2020), em geral, os diários são escritos em um momento de crise ou para relatar uma viagem. Com isso, a maioria dos diários se concentra em um tema específico, em um episódio da vida. Terminada aquela etapa, os registros costumam ser abandonados.

O medo e a angústia foram os assuntos principais dos textos, atrelados à questão da higiene e do contágio. Eram sentimentos cujo alvo era algo invisível, afinal uma bactéria e um vírus não podem ser vistos a olho nu. Porém, o invisível se tornava concreto por meio das notícias, dos contaminados e dos cadáveres. E quanto à higiene, podia ser observada não apenas na preocupação com o cuidado com o corpo e limpeza de objetos, mas também com o isolamento.

Como afirmamos anteriormente, o objetivo deste artigo é abordar estes temas no livro *O diário da peste*, de Daniel Defoe, e nos diários de Kleiton Ramil e Andréa Serpa. Interessante observar como, passados quatro séculos, os temores e angústias – e até mesmo as situações – se assemelham. Embora a obra de Defoe não seja um diário, trata-se de um livro-romance considerado por muitos críticos como um exemplo de jornalismo literário, resultado de uma pesquisa bastante aprofundada realizada pelo autor.

O manuscrito retrata a Grande Peste de Londres, epidemia de peste bubônica, causada pelo bacilo *Yersinia pestis*, que é transmitido por pulgas e ratos. De acordo com Paula Backscheider (2021, p. 9), Daniel Defoe aborda tópicos que também foram enfrentados durante a pandemia de covid-19: “os limites da autoridade pública, os direitos e o tratamento dos doentes, a responsabilidade do governo de financiar os cuidados com a saúde, as pressões da compaixão e, terrivelmente, (...) o que fazer com o número inesperado de corpos”. E estes tópicos vêm sempre acompanhados de medo, angústia e, principalmente, da sombra da morte.

Na Londres da década de 1660, a peste bubônica começou sorrateira. As notícias chegavam da Holanda, que sofrera um surto em 1663. Com o tempo, o que parecia apenas um boato se tornou realidade e, ao final de 1664, dois homens franceses morreram, e o número de mortos começou a aumentar, alastrando-se de modo incontrolável. Muitos infectados se escondiam para evitar que as autoridades invadissem suas casas e aqueles que podiam fugir da cidade largaram tudo e foram viver no campo durante um tempo: “a classe mais rica, especialmente a nobreza e a alta burguesia da parte oeste da cidade, começou a emigrar com suas famílias e criados, como nunca antes se vira”. (DEFOE, 2021, p. 23)

Em janeiro de 2020, no Brasil, o vírus do covid-19 parecia uma ameaça distante. Notícias informavam o que se passava na China, mas ninguém podia

esperar que, em março, uma quarentena seria decretada. O diário de Kleiton Ramil (2020a, p. 4) se inicia três meses depois. Desde o início, o medo: “Ir até a esquina e ter medo de ser contaminado é uma tortura. Não poder abraçar as pessoas que amamos é um desconsolo”.

Entretanto, tanto no século XVII quanto no século XXI, muitos não acreditavam que seriam contaminados e não mantinham o distanciamento. Se, na Londres de 1665, essa descrença ocorria em função de ideias de predestinação, segundo as quais, “o destino de cada homem é predeterminado e previamente decretado de modo inalterável” (DEFOE, 2021, p. 29), no Brasil de 2020, predominava o pensamento fanático. Em seu diário, Andrea Serpa (2020, p. 219) afirma: “O Brasil escolheu dar sua contribuição e escrever algumas das páginas mais tristes, absurdas e inacreditáveis sua história, reeditando o pensamento obscurantista e fanático como uma narrativa possível para esse estranho século XXI, onde a Terra voltou a ser plana e a ciência inimiga da religião.”

Um pensamento mágico evitaria o perigo do invisível. Como afirma Coelho (2020, p. 4), referindo-se a Mauss e Hubert, “as ideias mágicas são ‘essencialmente obscuras’”. Assim, seria possível, por meio de consulta a oráculos ou de tratamentos preventivos sem comprovação científica combater a bactéria ou o vírus – “Partiu tomar remédio de tuberculose pra gripe; tomar remédio de Lúpus pra alergia... Pra que fechar diagnóstico? É tudo COVID-(17)! Todo mundo já sabe!” (SERPA, 2020, p. 208) ou ainda “‘INFALÍVEL: pílulas que previnem contra a peste’; ‘GARANTIDO: preservadores contra a infecção’” (DEFOE, 2021, p. 53).

Na Londres do século XVII, boatos baseados em profecias, previsões e prognósticos não paravam de circular. Relatos sobre visões premonitórias assustavam a população, deixando as pessoas “dominadas por delírios”, que as faziam acreditar que a peste “arruinaria toda a cidade, e até mesmo o reino, e destriuiria quase toda a nação, tantos seres humanos quanto animais”. (DEFOE, 2021, p. 46) O invisível parecia concretizar-se em rumores. No Brasil do século XXI, não foi diferente – “em momentos de crise milhares de narrativas se transformam em nuvens carregadas... E nos aterrorizam. Mentas aterrorizadas não raciocinam direito.” (SERPA, 2020, p. 179)

As notícias também estimulavam o medo, enfatizando a presença desse

inimigo invisível que é o vírus. Faziam com o que o momento, que já era terrível, se tornasse tenebroso: “Já estamos todos solapados por ideias e pensamentos que nos deixam nervosos, estressados, assustados e as vezes sem esperança. Ouvimos notícias por todo lado da maldita pandemia que agora controla nossa vida, através de um inimigo invisível”. (RAMIL, 2020b, p. 95)

Conforme a ameaça se tornou real, milhares de pessoas começaram a se infectar ou morrer. O medo do contágio, então, tomou conta da população. Como considera Douglas (1991), a desordem implica perigo, mas também poder. Como vimos, no livro de Defoe, quem podia – ou seja, membros da elite - se afastava da cidade. Quem era obrigado a permanecer circulava com medo, evitando o contato com outras pessoas. Não por acaso, as regiões mais atingidas foram as periféricas e mais populosas: “a infecção se alastrou primeiro nas paróquias da periferia, mais populosas e vulneráveis socialmente, presas mais fáceis para a peste do que a burguesia intramuros” (DEFOE, 2021, p. 23) No século XXI, a mesma situação aconteceu. Enquanto muitos aproveitaram a possibilidade de trabalhar em casa para se mudar temporariamente para áreas mais isoladas, a maior parte da população continuava enfrentando transportes públicos cheios e hospitais lotados: “Nosso povo miserável saiu da invisibilidade e agora se tornou uma ‘bomba relógio’, um problema.” (SERPA, 2020, p. 120)

Assim, o povo saiu da invisibilidade não apenas pelo número de contaminados, mas também por necessidade de sobrevivência. Os pobres não podiam cumprir o isolamento, porque precisavam trabalhar. Por isso, tornaram-se também “perigosos”, ameaçadores. De acordo com Neves (2021), o vírus se constitui em um participante ativo em regimes de vida e morte, cuja qualidade contagiosa acaba transgredindo tais regimes, redistribuindo a vida e a morte a partir de critérios socioeconômicos, demográficos e raciais.

Daniel Defoe (2021, p. 74) informa, por exemplo, sobre as ordens do governo em relação aos mendigos:

Um dos principais problemas é a multidão de desgarrados e mendigos errantes que se aglomera em todos os pontos da cidade, fator importante na propagação da infecção, os quais desobedecem a toda e qualquer ordem. Portanto, fica ordenado que a força policial, e outros a quem este assunto possa preocupar, tome um cuidado especial para que nenhum

mendigo errante possa circular nas ruas desta cidade, de qualquer forma ou maneira, sob as penas previstas por lei, as quais lhes serão aplicadas devida e severamente.

No Brasil, ao mesmo tempo em que o governo decretou a quarentena, o presidente dava entrevistas informando como aquela situação era prejudicial à economia e afirmando que o povo precisava trabalhar e que os estudantes deviam voltar às escolas. Andrea Serpa (2020, p. 284) cita Jair Bolsonaro:

“Tem que enfrentar a chuva, pô! Tem que enfrentar o vírus. Não adiante se acovardar, ficar dentro de casa. Nós sabemos que a vida é uma só. Sabemos dos pais que estão preocupados com os filhos voltarem à escola. Mas tem que voltar à escola, nós não temos nenhuma notícia de alguém abaixo de 10 anos de idade que contraiu o vírus e foi a óbito ou foi para a UTI.” (BOLSONARO, Jair)

Para alguns, esta fala incitava o medo; para outros, encorajava a enfrentá-lo. E enfrentar o medo significava expor-se ao contato com outros e, portanto, à contaminação e aos riscos que isso implicava. Enquanto uma minoria da população, isolada ou não, tinha acesso a tratamentos diferenciados e, portanto, chances de se curar, grande parte enfrentava as consequências: “Eles são RICOS, têm acesso aos melhores médicos e hospitais, e se tiverem que tirar o respirador de alguém (tipo nós) para por neles, eles farão, sem nem olhar a sua idade.” (SERPA, 2020, p. 315)

Em Londres, parte da população que estava em isolamento resolveu sair pela cidade mesmo assim, ainda que estivesse infectada: “aqueles que assim fugiam espalhavam ainda mais a infecção, pois saíam perambulando com a doença neles impregnada, naquela situação desesperadora. (...) Os interditados faziam de tudo para escapular de casa, infestados com a peste, sem saber para onde ir, nem o que fazer, ou até mesmo sem se importar com isso.” (DEFOE, 2021, p. 85)

Se, como afirma Douglas (1991), a limpeza é sinônimo de autocontrole, cuidar da higiene se tornou mais do que se proteger do vírus. Manter-se limpo é ter a sensação de que está tudo em ordem – a ordem em meio ao caos. Nesse sentido, Kleiton Ramil chega a sonhar com os rituais de higiene que adotava –

“Sigo as regras ensinadas pelos especialistas em contágios: lavar bem as mãos com sabão, usar álcool 70º, deixar sapato lá fora, tomar banho quando chega da rua e até passei a lavar a cabeça também com sabonete (dizem que shampoo não adianta)” (RAMIL, 2020a, p. 41)

Em uma noite, Ramil sonhou que estava preso em um chuveiro, o que interpretou como uma metáfora do que era sua vida naquele momento: “E tomar banho? Não recomendam todo tempo lavar as mãos com sabão, usar álcool? Pois é, tudo faz sentido em relação a este momento. Um espelho interior disfarçado do que estou vivendo em estado de vigília.” (RAMIL, 2020a, p. 34). O peso do isolamento, atrelado ao medo do contágio, tomava conta do seu corpo e do seu subconsciente.

Em *O diário do ano da peste*, as medidas de higiene consistiam, entre outras ações, em interditar a moradia de pessoas infectadas por um mês, além de isolar e arejar seus pertences por meio de fumaças e incensos. Além disso, se alguém morria dentro da casa, ninguém poderia acompanhar o cadáver até a igreja. Tanto naquele momento quanto durante a pandemia de covid-19, a morte se tornou mais solitária.

Daniel Defoe (2021, p. 96) refere-se à carroça dos mortos, que buscavam os cadáveres nas casas dos infectados. Solitários na hora final, os corpos eram juntados a outros em “sepulcros” nos quais eram “jogados talvez cinquenta ou sessenta cadáveres”. Na sepultura, que se assemelhava mais a uma vala, não havia distinção: “ricos e pobres acabavam juntos” (DEFOE, 2021, p. 101)

Como vimos, no Brasil, não foi diferente. Em maio de 2020, já eram 25 mil mortos – “Não tenho mais palavras... Porque tantas perdas nos impõem a silenciar Porque tanta dor nos convida ao silêncio” (SERPA, 2020, p. 479)

Se, por um lado, a bactéria e o vírus igualavam os mortos, por outro, estes se tornaram mais ameaçadores, porque representavam uma possibilidade imediata de morrer e também um perigo concreto de contaminação. A consequência era o sentimento de angústia do fim e de uma solidão devastadora – “Alguém que você ama internado sozinho. Caixaão fechado. Sem direito a velório. Pode ser você. Podem ser os nosso...” (SERPA, 2020, p. 490). Buscamos desconsiderar a morte ao longo da vida, mas, durante a pandemia, ela se tornou bem próxima e, portanto, ainda mais perigosa.

Aqueles que tentavam ignorar o perigo, muitas vezes, viam-se cara a cara com ele. Em 1665, em Londres, os cadáveres demoravam a ser removidos, provocando pavor na população. Em função do contato com os corpos, os coveiros acabavam se infectando, piorando a situação: “Nessa época, a preocupação com a própria segurança era tanta que não havia espaço para sentir pena das angústias alheias; pois todo mundo tinha a morte, por assim dizer, batendo às suas portas, e muitos estavam com as famílias já contaminadas, sem saber o que fazer ou para onde fugir.” (DEFOE, 2021, P. 176) Além disso, o temor ao cadáver faz com que haja necessidade de se enterrá-lo o mais rapidamente possível. Vê-lo se putrefazendo aos nossos olhos configura-se em risco ainda maior imediato.

No auge da pandemia, como a morte podia ser iminente e o cadáver representava sujeira e perigo, muitas vezes, as pessoas se preocupavam de forma exagerada com a sua própria segurança e pouco com o próximo. Quando infectadas, a revolta tomava conta, fazendo com que muitos buscassem infectar os outros, pois “quando a pessoa não suporta estar mais infeliz do que a outra e acalenta involuntariamente o desejo de que todos sofram como ela, ou estejam em situação tão ruim quanto a sua.” (DEFOE, 2021, p. 227)

Entretanto, a solidão e o medo do fim permaneciam iguais. Na Londres de Defoe, a população clamava a Deus quando via a carroça dos mortos. Na pandemia de covid-19, enquanto Andréa Serpa (2020, p. 477) expressa o medo de uma morte que inverte a lógica “natural” das coisas - “morrer não podia ser essa bagunça que é. Morrer cedo aquele em quem a vida pulsa... Morrer antes da própria estreia... Morrer antes da própria mãe... (...) Morrer sem dizer até... Morrer sem dizer adeus” (SERPA, 2020, p. 477) –, Kleiton Ramil parece evitar referir-se a ela diretamente. O medo está nas entrelinhas do texto, bem como nos sonhos do escritor e nos cuidados rigorosos com a higiene.

Considerações finais

Neste breve texto, apresentamos um olhar sobre o momento pandêmico no Brasil, tendo como norteadores a análise de narrativas de diários do tempo presente, de Andrea Serpa e Kleiton Ramil. Além dessas diários, buscamos elementos de proximidades com a obra ficcional de Defoe sobre a Londres do

século XVIII, intitulada *O diário do ano da peste*.

Em contextos pandêmicos, observamos inúmeras similitudes, atemporais, que demonstram a fragilidade do ser humano: o medo, a angústia, o horror, a solidão. O cenário catastrófico e de profunda tristeza que o mundo vivenciou durante o período mais difícil da covid-19 assemelha-se, inevitavelmente, a momentos análogos da história, como a peste bubônica, no medievo, a varíola e a hanseníase, a gripe espanhola.

Um dos fatores que perpassam historicamente por contextos pandêmicos é a questão da higiene. Tanto durante a crise da peste bubônica e da gripe espanhola quanto do novo coronavírus, a limpeza de artefatos diversos e do corpo foram as medidas mais importantes. E, também, o distanciamento ou isolamento, pois a invisibilidade do vírus transformou a convivência em algo de alta periculosidade.

A morte, acontecimento inevitável na vida de qualquer pessoa, em tempos pandêmicos atrela-se à tragédia. Causa revolta saber que, com medidas adequadas, poderia, em muitos casos, ter sido evitada. Entretanto, conforme salientamos ao longo do artigo, no caso brasileiro, o principal agente do caos foi o próprio Estado. E, embora a luta pela descoberta de vacinas eficazes tenham mobilizado o mundo, em diversas situações, os movimentos antivacina e o negacionismo foram os maiores responsáveis pelo número alarmante de óbitos. O governo de Jair Bolsonaro, conforme chamamos a atenção, agiu com descaso e profundo desrespeito: atrasou pesquisas sobre as vacinas, incentivou o contato (nitidamente sugerindo o “contágio de rebanho”), minimizou as mortes e foi um artífice de disseminação de fakenews.

Outra questão sobre a qual nos debruçamos neste texto diz respeito ao corpo, ao cadáver. Este, observado também como fonte de contágio, e não sendo possível os ritos fúnebres, se transformou em um símbolo da incerteza e da dor provocadas pelo impedimento de vivenciar o luto. Tais pontos estão inscritos nas narrativas jornalísticas, como a reportagem em torno da imagem de centenas de covas abertas e caixões a serem depositados, bem como nos boatos descritos por Daniel Defoe.

Por outro lado, as narrativas inscritas nos diários de Andrea Serpa e Kleiton Ramil traduzem as marcas do isolamento social que, para além da tentativa

de evitar o contágio, apresentam os impactos da solidão, do medo da morte e da indignação. No auge do isolamento social, com a impossibilidade de contato, o campo virtual se tornou o lugar de catarse e de possibilidades de circulação de modos de ver e sentir a angústia.

Neste sentido, esperamos, com este artigo, trazer olhares, vozes e narrativas sobre um momento marcante e inexoravelmente triste, que demonstrou mais uma vez a fragilidade do humano, a incerteza e a morte, evitáveis ou não, mas que, certamente, traduziram-se no medo do desconhecido. Em tempos sombrios, este foi um legado marcante que a pandemia da Covid-19 deixou.

Referências

ALMEIDA, Ana Tereza. Mulher que divulgou vídeo fake sobre caixões cheios de pedras em BH é indiciada pela Polícia Civil. *G1*, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/08/24/mulher-que-divulgou-video-fake-sobre-caixoes-cheios-de-pedra-em-bh-e-indiciada-pela-policia-civil.ghtml>. Acesso em: 12 Abr 2023.

BACKSHEIDER, Paula R. Lições do diário do ano da peste. In: DEFOE, Daniel. *O diário do ano da peste*. Barueri, SP: Novo Século Editora, 2021 (Edição do Kindle).

BUTLER, Judith. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?. RJ: Civilização Brasileira, 2015.

COELHO, Maria Claudia. Porcos-espinhos na pandemia ou A angústia do contágio. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro – Reflexões na Pandemia 2020 – pp. 1-10, 2020.

DEFOE, Daniel. *O diário do ano da peste*. Barueri, SP: Novo Século Editora, 2021 (Edição do Kindle).

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo* – ensaio sobre a noção de poluição e tabu. Lisboa: Edições 70, 1991.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Diário do ano da peste. In: DUNKER, Christian. *A arte da quarentena para principiantes* [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

LEJEUNE, Philippe; BOGAERT, Catherine. The practice of writing a diary. In: BEN-AMOS, Batsheva; BEN-AMOS, Dan. *The diary: the epic of everyday life*. Indiana: Indiana University Press, 2020 (Edição do Kindle).

MARQUES, Julia. ‘Memória do povo é curta’: no cemitério da covid, há dor e negacionismo. *Notícias Uol*. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/10/20/cemiterio-do-codigo-de-barras-se-divide-entre-dor-da-covid-e-negacionismo.htm> Acesso em: 12 abr 2023

MARTINEZ, Monica. Jornalismo literário: a realidade de forma autoral e humanizada. *Estudos em Jornalismo e Mídia* - Ano VI - n. 1 pp. 71 – 83, jan./jun.

MAUSS, Marcel; HUBERT, Henri. Esboço de uma teoria geral da magia. São Paulo: Ubu Editora, 2017. (Edição do Kindle)

NEVES, Marcos Freire de Andrade. Living the death of others: the disruption of death in the COVID-19 pandemic. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 27, n. 59, p. 91-108, jan./abr. 2021

PODER360. *Com 3.278 mortes de covid por milhão, Brasil é 18º em ranking*. 03 mar 23. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/com-3-278-mortes-de-covid-por-milhao-brasil-e-18o-em-ranking/>. Acesso em: 07 mar 23.

RAMIL, Kleiton. *Diário do artista da quarentena – reflexões e memórias* (Abril). Edição do Kindle. Porto Alegre, RS: Bestiário / Class, 2020a. (Edição do Kindle)

_____. *Diário do artista da quarentena – reflexões e memórias* (Abril). Edição do Kindle. Porto Alegre, RS: Bestiário / Class, 2020b. (Edição do Kindle)

RODRIGUES, José Carlos. *Higiene e ilusão*. Rio de Janeiro: Nau, 1995.

_____. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. (Edição do Kindle).

SERPA, Andréa. *Diários da quarentena*. Maricá, RJ: Editora Proverbo, 2020. (Edição do Kindle)

TEIXEIRA, Luiz Antonio. Medo e Morte: sobre a epidemia de gripe espanhola de 1918. *IMS/UERJ, Série Estudos em Saúde Coletiva*, n. 059, 1993. (Disponível em: <https://www.ims.uerj.br/wp-content/uploads/2017/05/SESC-059.pdf>)

WOLFF, Philippe. *Outono da idade média ou primavera dos novos tempos?* Lisboa: Edições 70, 1988.

PAU-BRASIL: AS MAZELAS DA ESCRAVIDÃO EM OSWALD DE ANDRADE

PAU-BRASIL: THE ILLS OF SLAVERY IN OSWALD DE ANDRADE

Gislei Martins de Souza¹

Viviane da Silva Santos²

Recebimento do Texto: 02/10/2022

Data de Aceite: 30/10/2022

RESUMO: A proposta consiste no estudo dos poemas que trazem a temática da escravidão presentes na seção “Poemas da Colonização”, do livro *Pau-Brasil* (1925) escrito por Oswald de Andrade. Observa-se em que medida Oswald de Andrade articula, de forma poética, o processo histórico referente às mazelas da escravidão no Brasil. A poesia oswaldiana radicaliza o efeito de estranhamento quando projeta a violência oriunda das relações de poder à época da escravatura. Tem como suporte teórico autores (Bosi, 1992; Ribeiro, 1995; Todorov, 2003) que tratam dos resultados do processo de colonização, como também do desenvolvimento econômico do Brasil com a voga do ideário progressista. Sendo assim, torna-se possível pensar na forma poética com que Oswald de Andrade delineou uma etapa da história brasileira silenciada pelo discurso oficial.

PALAVRAS-CHAVE: Escravidão, *Pau-Brasil*, poética, processo histórico, violência.

RESUMEN: La propuesta consiste en el estudio de los poemas que abordan la temática de la esclavitud presentes en la sección “Poemas da Colonização” del libro *Pau-Brasil* (1925), escrito por Oswald de Andrade. Se observa en qué medida Oswald de Andrade articula, de manera poética, el proceso histórico relacionado con los males de la esclavitud en Brasil. La poesía de Oswald de Andrade radicaliza el efecto de extrañamiento al proyectar la violencia surgida de las relaciones de poder en la época de la esclavitud. Como apoyo teórico se utilizan autores (Bosi, 1992; Ribeiro, 1995; Todorov, 2003) que abordan los resultados del proceso de colonización, así como el desarrollo económico de Brasil con el auge del ideario progresista. Por lo tanto, es posible pensar en la forma poética en la que Oswald de Andrade delineó una etapa de la historia brasileña silenciada por el discurso oficial.

PALABRAS CLAVE: Esclavitud, *Pau-Brasil*, poética, proceso histórico, violencia.

1 Doutora em Letras – UNESP/Assis: gisleimsouza@hotmail.com. Docente no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT/Pontes e Lacerda). Líder do Grupo de pesquisa “Literatura, História e Cultura: interfaces epistemológicas”, cadastrado no Cnpq.

2 Doutora em Letras – UERJ: viviane.santos@ifmt.edu.br. Docente no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT/Lucas do Rio Verde). Pesquisadora no Grupo de pesquisa “Literatura, História e Cultura: interfaces epistemológicas”, cadastrado no Cnpq.

Um negro gira a manivela do desvio rotativo em que estais. O menor descuido vos fará partir na direção oposta ao vosso destino (Oswald de Andrade, *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*).

A passagem extraída do “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” (1924), que se constitui como epígrafe deste trabalho, sugere-nos em que medida Oswald de Andrade concebe a figura do negro como propulsora dos mecanismos de produção econômica no Brasil. Mesmo o mundo ocidental se chafurdando nas ideias liberais, o Brasil ainda mantinha resquícios de uma economia baseada na exploração do trabalho escravo. A modernidade oriunda dos grandes empreendimentos locomotivos não trouxe consigo, até então, o trabalho livre para o país. Dessa maneira, Oswald de Andrade mostra que a economia brasileira correu o risco de naufragar caso não houvesse a mão-de-obra escrava para sustentar as insígnias do progresso no país até o final do século XIX.

A ideologia liberal, de cunho retórico em nosso país, conforme argumenta Roberto Schwarz (1992), coexistiu com o escravismo, o qual mantinha a economia latifundiária de exportação. O autor apresenta o emprego “fora de lugar” das ideias europeias na realidade brasileira que, segundo ele, “envolvia as relações de produção e parasitismo no país, a nossa dependência econômica e seu par, a hegemonia intelectual da Europa, revolucionada pelo Capital” (1992, p. 24). Modernidade e escravidão constituíam as duas faces de uma mesma moeda para a construção da unidade nacional.

Ao situar a condição do escravagismo no Brasil, percebemos em que medida a escrita poética da história, feita por Oswald de Andrade em *Pau-Brasil*, torna-se significativa para entendermos as atrocidades cometidas contra um povo para a manutenção das relações de poder em nosso país. Oswald de Andrade traz à luz a violência silenciada pelo discurso oficial quando delinea um quadro da vida cotidiana do negro à época da escravidão. A seção intitulada “Poemas da colonização” consiste em uma das nove partes que formam o livro *Pau-Brasil*: “História do Brasil”, “Poemas da colonização”, “São Martinho”, “RP1”, “Carnaval”, “Secretário dos amantes”, “Postes da Light”, “Roteiro das Minas” e

“Loyde brasileiro”. A referida seção é composta por quinze poemas, dos quais apenas dois não tratam da condição do negro no período da colonização. Faremos o estudo somente dos poemas que lançam um olhar poético sobre as relações estabelecidas entre os negros e a oligarquia brasileira. Iniciamos com o poema “A TRANSAÇÃO”, que desde o título encena a relação mercadológica estabelecida pelo comércio de carne humana no Brasil:

O fazendeiro criara filhos
Escravos escravas
Nos terreiros de pitangas e jaboticabas
Mas um dia trocou
O ouro da carne preta e musculosa
As gabiropas e os coqueiros
Os monjolos e os bois
Por terras imaginárias
Onde nasceria a lavoura verde do café
(ANDRADE, 1991, p. 85).

Temos um poema cujo efeito narrativo situa-nos diante da fazenda matizada por elementos da natureza (“pitangas”, “jaboticabas”, “gabiropas”, “coqueiros”) e, ainda, por mecanismos arcaicos de produção capitalista (“carne preta e musculosa”, “monjolos”, “bois”). Aqui apenas três verbos compõem o poema “criara”, “trocou” e “nasceria”, os quais dão a ideia do movimento temporal entre um passado anterior a outro (pretérito mais-que-perfeito), um passado pronto e acabado (pretérito perfeito) e um fato que pode ocorrer posterior a um fato passado (futuro do pretérito). A passagem temporal mostra a transformação de um formato econômico tradicional para outro, digamos “mais moderno”, que tem como divisor de águas na estrutura do próprio poema a metáfora do “ouro da carne preta e musculosa”. A escravidão é vista como uma etapa da história que marca a transição para uma forma de produção baseada no trabalho livre. O mesmo ouro que enriqueceu muitos proprietários de terras foi excluído do sistema capitalista pela exigência de uma mão-de-obra que possibilite o branqueamento do país por meio do processo imigratório. O efeito sinestésico projetado pela imagem da lavoura de café associa-se ao imaginário de progresso trazido pela aliteração do “s”, como se o vento que passa entre os coqueiros e os monjolos levasse-nos a um lugar utópico.

Já na interpretação deste poema percebemos como Oswald de Andrade consegue fazer a síntese entre poesia e prosa. Segundo a assertiva deste escritor no “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”, a poesia deve existir nos fatos, o que explica a necessidade de fazer uma reescrita do passado em *Pau-Brasil*. Nas palavras de Antonio Candido (2000, p. 124), o Modernismo pode ser considerado a tendência mais autêntica da arte e do pensamento brasileiro:

Nele, e sobretudo na culminância em que todos os seus frutos amadureceram (1930-1940), fundiram-se a libertação do academismo, dos recalques históricos, do oficialismo literário; as tendências de educação política e reforma social; o ardor de conhecer o país.

Ao propor libertar-se das amarras que prendiam a literatura à escrita acadêmica, o Modernismo, no argumento de Candido, conseguiu alçar uma expressão livre e autêntica de um país repleto de contrastes, principalmente na poesia. O crítico ainda assegura que este movimento estético exorcizou os recalques históricos, étnicos e sociais quando pôs em destaque os elementos populares negados pelo academismo. Candido afirma que assim o mulato e o negro foram incorporados como temas de estudo e adquiriram estado de literatura. Em “Poemas da Colonização”, Oswald de Andrade apresenta o seu compromisso com a tradição na medida em que projeta o universo atroz em que viviam os negros nas senzalas das grandes propriedades de terras:

FAZENDA ANTIGA

O Narciso marceneiro
Que sabia fazer moinhos e mesas
E mais o Casimiro da cozinha
Que aprendera no Rio
E o Ambrósio que atacou Seu Juca de faca
E suicidou-se
As dezenove pretinhas grávidas

Dar um nome próprio a cada escravo indica-nos em que medida as relações estabelecidas entre os escravos e os grandes proprietários de terras foram apaziguadas por meio de uma suposta aceção cordial. A falta de encadeamento

lógico do poema, na definição da atividade exercida por cada escravo, contrasta com a atitude da personagem Ambrósio que, provavelmente, ataca Seu Juca (fazendeiro) por se indignar frente ao abuso sexual das mulheres negras. A forma encontrada para lavar sua honra está no suicídio, o qual resta isolado no penúltimo verso do poema, sugerindo uma ação pronta e acabada. A fragmentação das ideias pode ser vista como uma maneira encontrada por Oswald de Andrade de encenar os comentários surgidos na época do acontecimento. O burburinho de conversas sem uma sequência lógica tem como sentença derradeira a comprovação factual da gravidez de cada uma das dezenove escravas abusadas sexualmente na “fazenda antiga”. Esta, por sua vez, não parece ser tão antiga assim quando observamos a temática trazida pelos demais poemas. Neles, como veremos, a violência física torna-se um ato realizado para a imposição da ordem.

O processo de assujeitamento pelo qual os escravos tiveram que passar no Brasil tem sua ressonância longínqua na conquista da América que, de acordo com Tzvetan Todorov (2003), funda nossa identidade hodierna. O interesse de Colombo não se restringia à conquista do ouro, mas principalmente à sedução de um público passível de ser evangelizado. Desde aqui presenciamos a forte necessidade de aniquilar o Outro para fazê-lo assimilar o regime cultural do colonizador. Ao tratar do processo de colonização da América, Todorov afirma que houve um verdadeiro massacre dos povos nativos segundo o argumento de que era necessário civilizá-los. E mais, Todorov (2003, p. 257) acrescenta que “A eficácia do colonialismo é superior à do escravismo, ou pelo menos é isto que podemos constatar atualmente”. Tais processos não foram nada pacíficos no Brasil, como pode ser notado no poema “NEGRO FUGIDO” em que o poeta utiliza-se de muita objetividade e frieza nas descrições para construir a imagem da submissão pela violência:

O Jerônimo estava numa outra fazenda
Socando pilão na cozinha
Entraram
Grudaram nele
O pilão tombou
Ele tropeçou
E caiu
Montaram nele

Vemos que a situação cotidiana de socar pilão é suplantada pela violência exercida no resgate do escravo fugitivo. A estrutura assindética do poema aumenta a tensão presente na cena e enfatiza ainda mais a violência gradativa (“entraram”; “grudaram”, “montaram”) com que o resgate está sendo feito. O modo como os restituídos de escravos irrompem na cozinha da fazenda realça a barbárie praticada por eles com a aproximação do verbo “entrar” ao “grudar”. O pilão tomba de lado, junto com o negro que recebe uma configuração animalizada pelo emprego do verbo “montar”. Quanto a isso, trazemos a consideração de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) segundo a qual Homero não descreve a cena de violência referente ao enforcamento das servas, que mantiveram relação com os pretendentes de Penélope, pois isto constituiria um vestígio de barbárie. Dessa forma, o relato homérico estaria em um estágio avançado da civilização na medida em que consegue vencer o mundo mítico ao silenciar a cena cruel de violência. Nesse sentido, quando Oswald de Andrade enfatiza a forma brutal com que o negro é preso sugere-nos como o escravagismo no Brasil constituiu-se como um sintoma de barbárie.

De acordo com Eduardo Jardim Moraes (1988), a estética proposta pelos modernistas reconhece a necessidade de adaptar a representação à nova realidade com base nas tradições nacionais. No Movimento Modernista a questão da brasilidade surge como uma forma de fazer com que o país tivesse seu lugar reconhecido no cenário internacional:

Sendo assim, a constituição do ideário nacionalista dentro do modernismo do segundo tempo se apresenta como uma proposta que se fundamenta no reconhecimento da legislação da ordem mundial e na consideração do lugar do Brasil em sua pretensão de ser um de seus participantes (MORAES, 1988, p. 230).

Tal postura conclama o país a ter uma produção cultural própria que iria viabilizar a chamada “exportação de poesia”, abordada por Oswald de Andrade no “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”. A estudiosa Vera Lúcia de Oliveira (2002, p. 72) também argumenta que o nacionalismo do grupo oswaldiano pretendia denunciar os aspectos contraditórios da sociedade brasileira. Daí a necessidade, segundo a autora, de a literatura de Oswald de Andrade fazer um retorno às fontes

da nossa história “detendo-se nos momentos de crise, de mudança de mentalidade e de adoção de novos modelos culturais” (2002, p. 106). Avançamos, portanto, no estudo da seção “Poemas da Colonização” sabendo que Oswald de Andrade lança um olhar incisivo diante da verdadeira hecatombe ocasionada pela escravidão no Brasil. O poema “CASO”, por exemplo, verticaliza uma perspectiva fantástica da situação agônica vivida por uma mulatinha:

A mulatinha morreu
E apareceu
Berrando no moinho
Socando pilão

O sujeito-lírico projeta a situação corriqueira da morte de uma escrava ao lado do aparecimento fantasmático dela no moinho. O uso do diminutivo em “mulatinha” impõe a condição de inferioridade da personagem que, mesmo após a morte, mantém a alma como que acorrentada à tarefa alienante de “socar pilão”. A tradição da oralidade aparece aqui como elemento de valorização da cultura popular presente no Brasil. Para Walter Benjamin (1994), a narrativa vem perdendo sua força devido à falta de experiências, que trazem em si um ensinamento a ser transmitido. Com isso, podemos perceber que o poema “Caso”, cujo nome é bastante sugestivo, encena a prática da narrativa oral que traz consigo o saber referente à ausência, no período da escravidão, até mesmo do desejo de liberdade trazido pela morte. O trabalho repetitivo da mulatinha ressoa nos berros emitidos por ela e que atravessarão a história do Brasil para revelar em que medida a estrutura da nossa sociedade foi, e ainda está sendo, construída pela exploração da mão-de-obra escrava.

Notamos a diversidade de recursos e materiais trabalhados por Oswald de Andrade na construção dos poemas que compõem *Pau-Brasil*. Conforme argumenta Oliveira (2002), Oswald de Andrade, especificamente na seção “Poemas da Colonização”, não faz somente uma retomada da tradição literária. Segundo a autora, o poeta amplia sua pesquisa histórico-geográfica a toda a sociedade colonial, o que lhe permite revelar o discurso “daquele sistema econômico e social, baseado no latifúndio escravista e patriarcal, aparentemente respeitoso aos princípios humanísticos do catolicismo, mas que, de fato, mantinha sua força por

meio da repressão e da submissão de faixas inteiras da população” (2002, p. 133). Para tanto, o poeta emprega recursos poéticos diversificados, como podemos ver nos poemas a seguir, os quais apresentam o formato de uma moldura oral:

O MEDROSO

A assombração apagou a candeia
Depois no escuro veio com a mão
Pertinho dele
Ver se o coração ainda batia

LEVANTE

Contam que houve uma porção de enforcados
E as caveiras espetadas nos postes
Da fazenda desabitada
Miavam de noite
No vento do mato

A presença do elemento sobrenatural em ambos os poemas faz-nos refletir sobre a solução estética encontrada por Oswald de Andrade para configurar a identidade cultural do povo negro no Brasil. No primeiro poema, o ser inanimado ganha materialidade a ponto de fazer com que a luz se apague passando-nos a sensação do palpitar do coração de um personagem do qual desconhecemos sua identidade. Essa cena pode ser interpretada como uma espécie de violência simbólica exercida pelos mecanismos de escravidão que ficam registrados no imaginário do povo negro. Este, por sua vez, teve que imaginar um mundo diferente daquele do período escravista para conseguir sobreviver às peripécias pelas quais passava. A atmosfera soturna estabelece uma harmonia com o sujeito que em sua pele carrega a cor da noite. No poema seguinte, o sujeito-lírico assume a posição do narrador-sedentário que, para Benjamin, tem o papel de narrar as histórias ouvidas no momento em que se encontra enredado pelos meios de produção. O caráter exemplar da cena funciona como uma forma de aterrorizar o ouvinte diante da imagem não de corpos, mas de caveiras espetadas em postes. Caveiras que, por sua vez, são personificadas por miados que, parece-nos, vão perpetuar-se na história brasileira.

Dessa forma, o poeta sugere-nos de que maneira as histórias cultivadas no

seio da cultura negra passam a fazer parte do nosso repertório de casos populares, ressaltando assim a importância da influência deste povo na constituição do imaginário brasileiro. Essas narrativas contadas nas rodas de conversação ganham um caráter simbólico no sentido de perpetuar a imagem da escravidão não só entre o povo afro-brasileiro, como também entre os filhos dos grandes proprietários que escutavam as histórias contadas pelas amas de leite. Alçamos, portanto, o entendimento de que Oswald de Andrade ao trazer a cultura popular dos escravos para dentro de sua obra poética expõe como ela esteve permeada por conflitos e contradições de toda sorte e que, para manter sua autenticidade, se serviu da tradição oral. A segregação cultural brasileira permite ao poeta perceber a coexistência de diversas culturas e mostrar a formação heterogênea do nosso país.

Isso explica o grande interesse que Oswald de Andrade tinha pela viagem, já que, no argumento de Renato Ortiz (1996), o viajante funciona como um intermediário para fazer com que culturas distintas estabeleçam entre si uma comunicação. Quanto a isso, Candido (1995b) assevera que, para Oswald de Andrade, viajar era uma forma de conhecer as facetas plurais do Brasil, as quais sempre foram transfiguradas pela distância. Sendo assim, a viagem consiste na forma encontrada pelo poeta de “não apenas buscar coisas novas, mas purgar as lacunas da sua terra” (CANDIDO, 1995b, p. 62). Sendo assim, a viagem torna-se a maneira de Oswald de Andrade conseguir preencher o vazio histórico deixado pelo discurso oficial com relação à escravidão no Brasil. A poesia, nesse caso, constitui uma das formas literárias propícia para Oswald de Andrade radicalizar as temáticas formuladas pela estética em voga à época. Seguindo o pensamento de Haroldo de Campos (1991), o radicalismo de Oswald de Andrade estabeleceu uma ruptura que possibilitou a construção de um novo fazer poético com a adesão do verso livre. O trabalho com a língua coloquial também se apresenta como um dos recursos acionados pelo poeta na configuração estética de “Poemas da Colonização”:

O GRAMÁTICO

Os negros discutiam
Que o cavalo sipantou
Mas o que mais sabia
Disse que era
Sipantarrou

O CAPOEIRA

- Qué apanhá sordado?
- O quê?
- Qué apanhá?
Pernas e cabeças na calçada

No primeiro poema, observamos que há uma discussão em torno da pronúncia de certa expressão de uso cotidiano, que sugere a indeterminação linguística presente no Brasil à época da escravidão. A nacionalidade só poderia ser construída com base em uma unidade linguística que parecia estar longe de se concretizar, conforme encenado no poema, diante das variadas línguas que coexistiam em nosso país naquele momento histórico. Verificamos ainda que o poema configura certa formação hierárquica entre os escravos pela referência feita ao que “sabia mais”. Em “O CAPOEIRA” encontramos a língua coloquial projetada na forma de diálogo entre o soldado e o escravo. Ao lado do emprego não-padrão da língua, que constitui o tópico fulcral do poema, percebemos uma escrita bastante sintética que encena a luta entre o escravo e o soldado em apenas um *take*. O cômico do coloquialismo linguístico se junta à cena trágica do escravo, cuja audácia frente à autoridade repressora resulta na metonímia “Pernas e cabeças na calçada”. Por este efeito metonímico ficamos sabendo apenas que houve a peleja, mas nada somos informados das consequências dela. Ao final do poema, resta-nos somente o vazio da linguagem.

Segundo o argumento de Darcy Ribeiro (1995a, p. 23), a ideia de povoação no Brasil surge como resultado da concentração da força de trabalho escrava “recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável”. O autor ainda ressalta o fato de que as elites oligárquicas não abriram mão de usar a violência para a empreitada da formação

histórica brasileira. Os negros aliciados para o trabalho escravo funcionaram, de acordo com Ribeiro (1995b), como difusores da língua do colonizador. Aqueles que já possuíam o aprendizado da língua portuguesa tinham o papel de ensinar aos escravos recém-chegados não apenas as técnicas de trabalho, como também os valores culturais da sociedade a que eram incorporados. Isso pode ser visto nos poemas citados acima nos quais a identidade linguística dos escravos passa pelo processo de assimilação de elementos da língua portuguesa. Vemos que a projeção de expressões cotidianas coloquiais é muito forte na maioria dos poemas, o que mostra como Oswald de Andrade destaca a importância do patrimônio cultural africano para a caracterização heterogênea da língua portuguesa no Brasil.

Por conseguinte, utilizando-nos das palavras de Oliveira (2011), os modernistas desconstruíram as ideologias que deram certo formato para a identidade brasileira até o século XX. Formato este que resultou na perda da identidade original indígena, como também legou a segundo plano outros grupos que contribuíram para a formação da nossa sociedade, como o negro. A autora ainda enfoca que, antes do Modernismo, a identificação com o negro ocorreu com pouca frequência em nossa literatura. Contudo, Oliveira registra que a presença de africanos no Brasil remonta aos anos de 1530, sendo inviável “conceber a história brasileira sem esse componente fundamental, que permeou todos os setores da vida nacional, da língua à comida, da música à literatura, dos mitos à religiosidade, do modo de pensar ao modo de viver e de morrer de todo brasileiro” (OLIVEIRA, 2001, p. 103-104). Em resposta a este silenciamento das contradições advindas da presença da cultura africana no Brasil, Oswald de Andrade encaminha uma leitura crítica sobre a escravidão na série “Poemas da Colonização”. Sem receio, portanto, o poeta configura os abusos praticados pelas oligarquias brasileiras em relação aos negros:

CENA

O canivete voou
E o negro comprado na cadeia
Estatelou de costas
E bateu coa cabeça na pedra

Depreendemos a indiferença em relação às situações vividas pelos negros,

pois o uso da personificação em “O canivete voou” denota que houve a omissão do sujeito que executou a ação, levando-nos a compreender que a referida “cena” não foi posta em ata como um homicídio. Apagada da história, tal imagem foi reconstruída no poema na tentativa de reforçar como a violência exercida contra os escravos era insignificante perante a lei. Uma violência exercida ao bel-prazer para que o país conseguisse manter a economia latifundiária de exportação. Ora, essa consideração faz-nos retomar a proposta feita por Alfredo Bosi (1992) de refletir sobre a articulação da ideologia liberal com a prática escravista, levando-se em conta os modos de pensar da classe política brasileira no período que segue à consolidação do novo Império, após a Proclamação da Independência. Sendo assim, o autor observa que a construção do Estado-nação foi baseada em princípios jurídico-políticos, que garantiam a propriedade fundiária e escrava. No Brasil, o liberalismo econômico não condisse com a voga do trabalho livre como ocorreu na Europa. Bosi (1992, p. 202) argumenta que os grandes proprietários de terras detinham o poder de manipular as leis em nosso país, naquele momento histórico:

Nem houve propriamente ficções jurídicas, à europeia, ocultando o latifúndio, o tráfico, a escravidão. Houve, sim, um uso bastante eficaz das instituições parlamentares pelos senhores de engenho e das fazendas. As Câmaras serviam de instrumento à classe dominante que, sem os canais jurídicos estabelecidos, não controlariam a administração de um tão vasto país. “Máquina admirável”, assim chamou o nosso regime parlamentar e monárquico um paladino da reação conservadora.

O monopólio das leis pela classe dominante não só impôs um projeto econômico obsoleto para o Brasil, porque baseado na exploração do trabalho escravo, como também correspondeu ao exercício de práticas punitivas realizadas contra os negros, na maioria das vezes, por mera causalidade. Não havia muitas opções para escapar das formas desumanas de castigo. O que restava aos negros eram as fugas ou, caso contrário, o próprio suicídio. A fuga foi a alternativa de resistência encontrada pela escrava do poema oswaldiano “MEDO DA SENHORA”:

A escrava pegou a filhinha nascida
Nas costas
E se atirou no Paraíba
Para que a criança não fosse judiada

Apesar de atroz, a imagem construída pelo poema é bastante interessante, pois configura o movimento de fuga efetuado pela escrava no momento em que paira sozinha a expressão referente ao modo como a fugitiva carrega a filhinha. A presença do diminutivo na referência à filha da escrava fugitiva torna a cena ainda mais chocante quando pensamos a que situações os escravos se submeteram para escapar da brutalidade desregrada dos latifundiários. Cenas como esta fazem-nos pensar conforme Oliveira, para quem as práticas escravagistas fizeram com que os africanos dissolvessem os vínculos com o mundo, sendo necessária “muita força e obstinação para reconstruir no Brasil outros laços e estabelecer novas relações com o universo físico e metafísico” (2011, p. 119). Impossível mesmo ter uma perspectiva do mundo que não seja o da crueldade com que a Senhora da casa-grande trata até mesmo as crianças negras. Será que a menina do poema poderia ser filha de algum latifundiário? Não sabemos, já que não há explicação no poema para o castigo ou mesmo porque este por si só era (ou ainda é?) feito sem nenhuma justificativa plausível. Se nem mesmo as crianças negras recém-nascidas eram perdoadas, não fica difícil imaginar o que acontecia com os adultos. Imaginação que levou Oswald de Andrade a produzir o poema “AZORRAGUE”:

– Chega! Peredoa!
Amarrados na escada
A chibata preparava os cortes
Para a salmoura

Oswald de Andrade dá voz ao escravo para que ele por si mesmo consiga expressar a sua dor e angústia as quais são realçadas pelo modo coloquial com que o pedido de remissão foi realizado. Neste poema, o recurso à inversão sintática, presente nos segundo e terceiro versos, faz com que o efeito metonímico (“cortes”) reduza os escravos às marcas corporais que ficariam gravadas *ad infinitum* na memória. Metonímia que transforma o agressor na ferramenta utilizada para o exercício da violência. Com isso, podemos dizer que também os donos de terra

são vistos no poema como objetos funcionais para a manutenção dos mecanismos arcaicos de produção capitalista desenvolvidos no Brasil, e que não podem ser esquecidos no porão das senzalas de nossa história.

Outro poeta modernista, mencionado por Oliveira (2011), que exprime as vivências dos negros à época da escravidão é Raul Boop. Para a autora, este poeta tenta fazer com que a intimidade dos negros nas senzalas seja exposta aos olhos do leitor, trazendo à tona “uma parte da história muitas vezes minimizada ou mesmo omitida pela sociedade, a qual sempre se autojustificou, elaborando de si uma imagem positiva” (OLIVEIRA, 2011, p. 112). Trata-se de pensarmos que a construção do ideário do Estado autônomo e liberal fez da barbárie a forma eficaz de elevar o Brasil no patamar das grandes nações modernas:

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos planteis de escravos (RIBEIRO, 1995a, p. 25).

Ribeiro (1995a, p. 20) ainda alega que o elemento que singulariza a identidade brasileira, em relação aos portugueses, diz respeito às matrizes culturais herdadas dos povos indígenas e africanos e “da proporção particular em que elas se congregam no Brasil, das condições ambientais que enfrentaram aqui e, ainda, da natureza dos objetivos de produção que as engajou e reuniu”. A condição de opressão subjugou os negros a trabalharem como animais de carga e sobreviverem com os restos deixados pela casa-grande, e que eram lançados nas senzalas. O que fica evidente no poema “A ROÇA”:

Os cem negros da fazenda
Comiam feijão e angu
Abóbora chicória e cambuquira
Pegavam uma roda de carro
Nos braços

Esta cena do cotidiano braçal dos escravos mostra-nos que, mesmo

sobrevivendo com migalhas, eles possuíam uma força extraordinária. A listagem dos vegetais consumidos pelos negros mostra a pobreza da alimentação que havia nas senzalas. Contudo, o realce dado ao condicionamento físico dos negros sugere-nos a capacidade que eles em superar as adversidades do trabalho escravo. Tal consideração fica ainda mais perceptível com o uso contraditório dos verbos (“comiam” e “pegavam”) no presente e no pretérito imperfeito. Presente que demorou a dar cabo em uma ação inacabada na história, a saber, a exploração do trabalho braçal. Com base no estudo de Oliveira (2011), vemos que o Brasil está classificado como o último país a abolir a escravidão. A demora em abolir a escravidão pode ser exemplificada pela resistência dos senhores de terras, que possuíam autoridade, mesmo sobre Pedro II, como mostra o poema oswaldiano citado abaixo:

SENHOR FEUDAL

Se Pedro Segundo
Vier aqui
Com história
Eu boto ele na cadeia

Além de significar a resistência da classe dominante, esta cena mostra o caráter irônico da poesia oswaldiana que transforma em irrisão um fato histórico. Vemos, com isso, como Oswald de Andrade trabalha a história brasileira por uma perspectiva crítica que faz do seu discurso poético uma arena de reflexões sócio-políticas. De acordo com Silviano Santiago (2002), o movimento modernista foi, muitas vezes, encarado dentro da tradição da ruptura. Todavia, o autor afirma que o Modernismo brasileiro deve ser apreendido pelos traços que indicariam a permanência de um discurso da tradição. A viagem feita pelos modernistas a Minas Gerais, para acompanhar o poeta Blaise Cendrars, mostra que a tradição foi vista como algo original e inovador. As estratégias que trouxeram a cultura brasileira para a cena literária foram baseadas nessa pesquisa da tradição. Santiago afirma que uma parcela dos temas de *Pau-Brasil* foi coletada por Oswald de Andrade nesta viagem feita a Minas.

Tradição e ruptura enfatizam o caráter enciclopédico da poesia oswaldiana que projeta a história brasileira agora sob um olhar crítico. No caso de

“Poemas da Colonização” fica sugerido que a escravidão precisa ser lembrada para que se exorcizem os rastros da violência cometida contra um povo para a edificação da estrutura social brasileira. Deste modo, Oswald de Andrade critica a visão hegemônica das elites brasileiras que lançou os negros alforriados à marginalidade. Nesse sentido, Oswald de Andrade expõe que a originalidade da literatura brasileira encontra-se no resgate da tradição, que vai viabilizar a tão festejada “exportação de poesia” e, conseqüentemente, o reconhecimento da produção artística brasileira no cenário mundial. Daí vem à necessidade de deixar registrada para a humanidade a história da escravidão em nosso país, como também de reconhecer a cultura africana como parte do patrimônio brasileiro. Um reconhecimento que possibilite a tão sonhada Revolução Caraíba, proposta por Oswald de Andrade em “Manifesto Pau-Brasil”, que elimine os guetos sociais em que o povo brasileiro foi segregado.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Ulisses ou o mito e esclarecimento. In:_____. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
ANDRADE, Oswald. Poemas da Colonização. In:_____. **Pau-Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 1991.

BOSI, Alfredo. A escravidão entre dois liberalismos. In:_____. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CAMPOS, Haroldo. Uma poética da radicalidade. In:_____. **Pau-Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 1991.

CANDIDO, Antonio. Estouro e libertação. In:_____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995a.

_____. Oswald viajante. In:_____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995b.

_____. Digressão sentimental sobre Oswald de Andrade. In:_____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995c.

_____. Literatura e cultura de 1900 a 1945. In:_____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8. ed. São Paulo: TA. Queiroz, 2000.

MORAES, Eduardo Jardim. Modernismo Revisitado. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1988.

OLIVEIRA, Vera Lúcia de. Modernismo: cosmopolitismo e nacionalismo. In:_____. **Poesia, mito e história no Modernismo brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP; Blumenau: FURB, 2002a.

_____. Oswald de Andrade: história e anti-história, uma releitura crítica do passado. In:_____. **Poesia, mito e história no Modernismo brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP; Blumenau: FURB, 2002b.

_____. “Urucungo, os poemas negros de Raul Bopp”. In: **Censive** - Revue internationale d'études lusophones, Département de Portugais, Université de Nantes, n. 5 «Modernisme», 2011.

ORTIZ, Renato. A viagem, o popular e o outro. In:_____. **Um outro território – ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

RIBEIRO, Darcy. Introdução. In:_____. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995a.

_____. Moinhos de gastar gente. In:_____. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995b.

SANTIAGO, Silviano. A permanência do discurso da tradição no modernismo. In:_____. **Nas malhas da letra: ensaios**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SCHWARZ, Roberto. As idéias fora do lugar. In:_____. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad: Beatriz Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REPRESENTAÇÕES NÃO HEGEMÔNICAS EM HARMONIA ROSALES: UMA ANÁLISE DAS OBRAS “THE CREATION OF GOD” E “THE VIRTUOUS WOMAN”

NON-HEGEMONIC REPRESENTATIONS IN HARMONIA ROSALES: AN ANALYSIS OF THE WORKS “THE CREATION OF GOD” AND “THE VIRTUOUS WOMAN”

Jardimélia Cantuário Silva Bastos¹

Recebimento do Texto: 17/10/2022

Data de Aceite: 15/11/2022

RESUMO: O presente artigo visa analisar duas obras selecionadas da artista plástica Harmonia Rosales — *The Creation of God* e *The Virtuous Woman* —, em diálogo com o tema da representação e sua hegemonia. Utiliza-se o método dialético para se refletir e dialogar com as diversas fontes. Para tanto, apresentam-se as nuances da representação, tanto literária quanto artística em geral, com suas diferentes possibilidades de exteriorização, seguida de reflexões sobre as representações hegemônicas e sua ruptura. Por fim, verificam-se os elementos identitários e representativos presentes nas obras de Harmonia Rosales e o seu potencial narrativo contra-hegemônico. Conclui-se que a obra de Harmonia Rosales traz elementos que visam escrever e contar uma nova história, através de narrativas que escapam da realidade europeia, ao representar sujeitos historicamente apagados da arte.

PALAVRAS-CHAVE: Representação. Hegemonia. Negritude. Rosales.

ABSTRACT: This article aims to analyze two selected works of art by the artist Harmonia Rosales — *The Creation of God* and *The Virtuous Woman* — in dialogue with the theme of hegemonic representation. The dialectical method is used to reflect and dialogue with different sources. Therefore, the literary and artistic representation and its different possibilities of exteriorization are presented, followed by thoughts about hegemonic representations and its theoretical rupture. Finally, the identity and representative elements present in the artworks of Harmonia Rosales and its narrative potential are verified as counter-hegemonic. It is concluded that the artwork of Harmonia Rosales brings elements that aim to write and tell a new history, through narratives that escape the Eurocentric reality, by representing subjects historically out of the Art.

KEYWORDS: representation, hegemony, black movement, Rosales.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura – instituto de Letras, UFBA, graduada em Direito pela Centro Universitário Dom Pedro II. E-mail: jardicb@yahoo.com.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2159313612374803>

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal analisar duas obras de arte (pinturas) da artista afro-cubana americana Harmonia Rosales, sob a perspectiva das noções sobre representação e representações hegemônicas e identitária, além das relações destas com os diversos tipos de arte. As obras selecionadas são “The Creation of God” e “The Virtuous Woman”, consideradas aqui como imagens subversivas, no sentido dado por hooks (2019). Como suporte teórico para a análise desejada, as perspectivas mencionadas serão apresentadas primeiramente, para uma melhor compreensão e organização do pensamento.

A representação será concebida desde sua relação clássica com a mimesis aristotélica, demonstrando-se a influência do platonismo no domínio do representar, pela negação de simulacros. Em complemento, a evolução nas suas acepções no decorrer do tempo serão brevemente pontuadas, em um grande diálogo com as literaturas (poesias, epistemologias) e o campo das artes no geral. O caráter hegemônico da representação igualmente será trazido e debatido para fornecer a ideia de ruptura presente em movimentos contra-hegemônicos como o dos estudos culturais de Stuart Hall (2009) e do decolonialismo.

Para contextualizar a discussão, por fim, como mencionado, as duas obras de arte da artista afro-cubana americana Harmonia Rosales (“The Creation of God” e “The Virtuous Woman”) serão devidamente descritas e analisadas, sempre remetendo aos conceitos dos capítulos anteriores. Nesse embalo, a imagem patriarcal, branca, religiosa e masculina será confrontada pela representação artística.

A metodologia utilizada nesta pesquisa tem como base o método dialético, configurado como reflexivo por excelência (LAMY, 2011), assumindo-se uma postura dialógica com conhecimentos diversos sobre os temas em evidência. Por meio do uso de artigos científicos, capítulos de livros, busca de imagens em sites artísticos online (WikiArt), e no site pessoal da artista Harmonia Rosales que o presente artigo se fundamenta.

Dentro deste contexto, espera-se contribuir com o campo da representação, reafirmando movimentos contra-hegemônicos como os de Rosales, que interferem diretamente na forma como as pessoas “apagadas” historicamente e socialmente, se veem e se reconhecem na arte.

1. As Diferentes Formas de Representação na Arte em Geral

1.1 Platão, o simulacro e o domínio na representação

O debruçar sobre a representação é um tema que remonta a Platão, Aristóteles e à ideia clássica de *mímesis*, da qual o primeiro é um adversário assíduo e o segundo um grande sistematizador (COSTA LIMA, 2000). A grande ideia que se extrai do pensamento mimético aristotélico, segundo a análise de Costa Lima (2000), é a de que ele ensina enxergar a verdade sobre uma dupla via, tanto pela filosófica/intelectual quanto pela poética/pelo sentir. Cabe a citação exemplificativa de Costa Lima (2000, p. 32) “se o poeta que descreve uma batalha não é, por isso, um mérito general, em troca oferece o acesso à compreensão intuitiva dos padrões que governam a experiência”. Infere-se, daí, que os acontecimentos da vida representados por meio, por exemplo, da literatura poética, são potentes para o cidadão e às vezes sugerem bem mais do que a técnica ou conceitos. Não existe, portanto, uma única forma de se enxergar o mundo e seus fatos, uma vez que estes podem ser representados de diversas maneiras.

Costa Lima (2000) explica, depois, a importância da metáfora e do papel da verossimilhança, em um esforço para melhor aceção da definição da *mímesis* em Aristóteles (não havida originalmente), com trechos extraídos da clássica obra *Poética*. Faz isso apenas para demonstrar que é confuso selecionar um significado único para *mímesis*, pois o correr da história também lhe acrescenta novas percepções. Antigamente, era ligado à imitação, à tragédia, e, principalmente, por seu efeito nos receptores. Hoje em dia, Costa Lima (2000, p. 44) repensa “[...] a *mímesis* na esperança [...] de que assim se estimule o efeito que sua obra causa como um ato crítico, uma perspectivação questionadora das verdades naturalizadas”. A representação, assim, tornou-se uma ferramenta de questionamento, de reflexão.

Acontece que, no platonismo, haveria modelos próprios a ser seguidos pelas pessoas, que deveriam rejeitar tudo o que fosse contrário ao tido como verdadeiro, para fugir de meros disfarces da realidade. Desta forma, “a dialética platônica não é uma dialética da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade [...], uma dialética dos rivais ou dos pretendentes” (DELEUZE, 2015, p. 260). Isto é, persiste a ideia de um padrão representativo ou

ícone a ser seguido; o que estiver fora dele não é considerado, por não passar de simulacro, a falsa pretensão de ser, o oposto do modelo.

Nesse sentido, “os simulacros são como os falsos pretendentes, construídos a partir de dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais” (DELEUZE, 2015, p. 262). O platonismo objetiva assegurar a superioridade da cópia (seguidores do modelo) sobre os simulacros (os desiguais, os desviantes, os pervertidos). Esta aversão platônica faz com que surja um domínio do campo da representação.

Por conseguinte, Deleuze (2015, p. 267) preza por uma reversão do platonismo, para “fazer subir os simulacros, afirmar seus direitos entre os ícones ou as cópias”. Com o simulacro, “não há mais ponto de vista privilegiado [...] Não há mais hierarquia possível” (ibidem, p. 268). O que há, com efeito, é uma coexistência, por conta de várias possibilidades de ser e de se representar. Afinal, “[...] é no eterno retorno que se decidem a reversão dos ícones ou a subversão do mundo representativo” (ibidem, p. 269).

1.2 Literatura, arte e representação

A literatura é uma importante ferramenta de representação. O efeito de transmitir conhecimento através da emoção, como a poesia, é avaliado há tempos. O poder de representação das metáforas fascina filósofos de várias gerações. A própria escritura é considerada um simulacro (DERRIDA, 2005), inclusive, pelo seu potencial representativo de sentidos múltiplos. Deleuze (2005, p. 266) afirma que “[...] certos procedimentos literários (as outras artes têm equivalentes) permitem contar várias histórias ao mesmo tempo. Não há dúvida de que é este o caráter essencial da obra de arte moderna”. As narrativas poéticas e as obras de arte no geral (artes plásticas, por exemplo) reúnem essa característica marcante de coexistência de sentidos e interpretações linguísticas, que permitem a experiência humana sentir, falar e traduzir. Daí nasce, por exemplo, a possibilidade de crítica e da reinterpretação.

Auerbach (2013), em “A Cicatriz de Ulisses” faz uma análise de uma cena específica da obra *Odisseia* em que a personagem Ulisses retorna para casa e sua antiga ama Euricléia o reconhece por conta de uma cicatriz na coxa dele. Como

há um intervalo entre o ápice da cena (reconhecimento da cicatriz, que, por si conta uma história) e a reação da personagem idosa (sob o efeito do que sente por efeito da cicatriz), o autor chama a atenção para uma técnica de retardamento peculiar utilizada por Homero, o qual “[...] não conhece segundo planos. O que ele nos narra é sempre somente presente, e preenche completamente a cena e a consciência do leitor” (AUERBACH, 2013, p. 3). A digressão é tomada como uma característica própria do estilo homérico, que não deixa nada sobre o narrado “passar batido” para os leitores, uma vez que busca “representar os fenômenos acabadamente, palpáveis e visíveis em todas as suas partes, claramente definidos em suas relações espaciais e temporais” (ibidem, p. 4). Há, portanto, uma graduação sutil dos acontecimentos em Homero, tudo em primeiro plano, que faz a cicatriz tornar-se “[...] um presente independente e pleno” (ibidem, p. 5). A cicatriz deixa de ser só uma cicatriz, por passar a representar uma memória e também um tempo alternativo, que corre no mesmo momento.

No campo das artes plásticas, Foucault (2008), por exemplo, analisa algumas representações e simulacros em obras de arte de René Magritte, discorrendo sobre similitudes e diferenciando-as da semelhança. Direto ao ponto, um quadro também pode comportar um simulacro, tal como a escritura o faz. Como título exemplificativo, Foucault (2008) utiliza a obra *Decalcomania* (1966) (Figura 1), de Magritte, para demonstrar sua complexidade e abordar os conceitos retro.

Figura 1. *Decalcomania* (1966)



Fonte: Magritte (1966).

Em seguida, começa a reflexão acerca dos muitos significados por trás do quadro. Questiona-se, por assim dizer, o próprio entendimento, o nosso olhar a respeito do que se mostra. Uma série de perguntas se coloca diante do espectador, que é o responsável por sentir essa experiência:

O que se deve compreender? É o homem, destacado da cortina, que, ao se deslocar, permite assim ver o que ele estava olhando quando se misturava com a dobra da cortina? Ou, ainda, é o pintor que aplicou sobre a cortina, deslocando-o de alguns centímetros, esse fragmento de céu, de água e de areia, que a silhueta do homem mascara ao espectador, de modo que, graças à complacência do artista, podemos ver aquilo que contempla a silhueta que nos tapa a vista? Ou é preciso admitir que no momento em que o homem veio se colocar diante dele para vê-lo, o fragmento de paisagem que estava bem diante dele pulou para o lado, fugiu a seu olhar, de modo que ele tem, diante dos olhos, sua sombra projetada, o negro bloco de seu próprio corpo? (FOUCAULT, 2008, p. 62-63).

Porém, quanto às respostas, nem sempre as simples são as mais adequadas, uma vez que há todo um jogo de simulação envolvido no retratar. A semelhança engana. Por isso, Foucault (2008, p. 63-64) estabelece um destaque para a similitude, porque esta “[...] faz ver aquilo que os objetos reconhecíveis, as silhuetas familiares escondem, impedem de ver, tornam invisíveis [...] A similitude multiplica as afirmações diferentes, que dançam juntas, apoiando-se e caindo umas em cima das outras”.

Como os quadros comunicam mensagens e conotam vários sentidos, fica nítido o poder da imagem enquanto representação, para muito além de mera abstração. E esse poder representativo foi muito bem usado no passar dos séculos. Resta questionar agora o que sempre foi passível de ser representado (a pretensão, o modelo, o ícone, o digno de imitação, de mimetização) e, principalmente, o que deixou de se representar ao longo da história, o que ficou oculto, escondido e dissimulado.

2. Representações Hegemônicas e Rupturas

Um ponto interessante trazido pelo artigo de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) é o fato de que, mencionando o filósofo argentino Enrique Dussel (1994), não haveria modernidade e tudo o que ela representa sem o fator colonialismo, uma vez que “[...] raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016). Por isso, torna-se necessário abordar uma perspectiva racial e anticolonial a respeito da representação.

O processo colonial é tido como o grande responsável por definir o ser humano dentro de um padrão específico, “[...] construído em torno da experiência e imagem do homem heterossexual branco, burguês, cristão, enquanto que o não-humano se definia, em primeiro lugar, em relação à indignidade, para depois ser redefinido como africano, negro” (SAUNDERS, 2017, p. 104). Esse colonialismo que construiu a Europa é responsável pela representação eurocêntrica do mundo. As imagens e literaturas criadas pela arte dizem bem sobre essa hegemonia representativa. Para citar alguns exemplos, basta pensar nas obras literárias com grande reconhecimento, na representação barroca teocêntrica e nas obras do Renascimento. Os personagens são muito bem denominados, muito bem descritos, representados e pensados dentro do conhecido modelo universalista europeu.

As escrituras epistemológicas também beberam dessa hegemonia, já que esse imaginário igualmente impregnou as humanidades e as ciências sociais, responsáveis por descrever e até inventar o mundo. Com isso, houve “[...] um processo de *dissimulação*, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 18) (grifo nosso).

Inspiraram-se, assim, os movimentos de rupturas, de quebra de paradigma, marcada também pela enunciação de outros grupos minoritários para além das questões raciais, pois abarca também classe, gênero e sexualidade (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016). Nesse ponto, os Estudos Culturais, influenciado por Gramsci, tiveram uma contribuição importante, por

conta de seu legado teórico, uma vez que “[...] abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado” (HALL, 2009, p. 200-201). Por isso, são caracterizados pela abertura dialógica, por conta das trajetórias diversas que se cruzam nesse pensar. Percebe-se que a ideia de crítica está imbuída pela seguinte frase “a única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem de contestar” (ibidem, p. 204). Não vale verdade cabal, não vale hegemonia nas representações culturais. Por isso, os estudos culturais constituíram uma prática metafórica, pelo seu grande envolvimento social, histórico e político — em outras palavras, um movimento que conversou com as variadas realidades e que tem o potencial de provocar mudanças.

Tanto que Hall (2009) chama atenção para dois momentos interventivos nos estudos culturais, que ajudaram no seu desenvolvimento: o feminismo e a questão racial ou da identidade racial, debatida com a abordagem da diferença, necessária principalmente para as minorias negra e feminina, por conta de esvaziamentos provocados pela identidade eurocêntrica hegemônica (HALL, 2000). Ambos os movimentos, nesse aspecto, dialogavam com a realidade social — não a simulava — demonstrando como a prática da vida influenciou metaforicamente os trabalhos dessa corrente. Como o mesmo autor afirma, “[...] os movimentos provocam momentos teóricos. E as conjunturas históricas insistem nas teorias: são momentos reais na evolução da teoria” (HALL, 2009, p. 210). Isto é, as rupturas, sejam elas quais forem, também são frutos do passar da História. A nomeada virada linguística da mesma maneira permitiu essa reescrita epistemológica, através da discursividade, entre outros progressos.

Surge, por outro lado, atrelado igualmente à ideia de ruptura, outro movimento denominado decolonialismo, que teve o papel de romper com a hegemonia colonial, por meio da “[...] restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 20-21). Isto é, nessa nova visão decolonial, os povos dominados e historicamente marginalizados são retirados do silêncio e passam a cumprir o papel de protagonistas de suas próprias histórias de luta e resistência, representando-se através de suas epistemologias próprias e pela arte.

Se, como visto, luta-se por uma quebra da hegemonia da representação, é interessante pontuar que este projeto decolonial não é único e homogêneo, muito pelo contrário, pois abarca as várias diferenças coloniais e as reações diversas dos povos subalternizados diante do poder. Diante disso, o objetivo principal é se distanciar cada vez mais “[...] do provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus ou europeizados que produzem a invisibilidade de outras experiências histórico-sociais de sujeitos subordinados às codificações de gênero, sexualidade e raça” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 21).

Daí poder se falar em arte decolonial, que absorve esses novos conceitos contra-hegemônicos, uma tendência contemporânea que visa reformular as narrativas, principalmente no âmbito da imagem. bell hooks afirma que “[...] controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação” (HOOKS, 2019, p. 30). A imagem, inclusive nas artes, reteve de alguma forma essa função dominadora, ao retratarem sempre os mesmos sujeitos da visão europeia e americana, fazendo com que o campo da representação permaneça, segundo hooks (2019, p. 30) como um “lugar de luta”.

3. Elementos de Representação e de Identidade Racial em Harmonia Rosales

Harmonia Rosales é uma artista afro-cubana de Chicago cujo interesse pelas artes visuais adveio de inspiração dos pais, por sua ascendência específica (ARISTAS LATINAS, online). Segundo as informações do site oficial de Rosales, retratam-se as motivações da artista enquanto pintora:

Desde o início de sua carreira artística, a principal preocupação artística de Rosales tem se concentrado no empoderamento da mulher negra na cultura ocidental. Suas pinturas retratam e homenageiam a diáspora africana. A artista está inteiramente aberta ao fluxo e refluxo da sociedade contemporânea, na qual busca *reimaginar novas formas de beleza estética, aninhadas em algum lugar entre o amor puro e a contra-hegemonia ideológica*. Quando jovem, os mestres renascentistas, com suas habilidades e composições impecáveis, a fascinavam, mas ela com eles nunca poderia se relacionar porque eles *retratavam principalmente uma*

hierarquia masculina branca e a mulher subordinada idealizada imersa em uma concepção eurocêntrica de beleza. Sua mensagem não é criar um ideal ou simplesmente copiar, mas sim criar um senso de harmonia [...] (HARMONIA ROSALES, 2017, online, tradução nossa, grifos nossos).

Nota-se, portanto, que Harmonia Rosales, é ciente acerca das representações hegemônicas no geral, mas foca no conteúdo da arte, citando o exemplo das obras renascentistas, carregadas da figura masculina branca e de religiosidade cristã, o que reflete, conseqüentemente, o eurocentrismo. Tudo o que, por sua vez, difere da subjetividade de sua ascendência afro-cubana, e não representativo nem pela simples semelhança. Com essa ausência de imagem, surge a necessidade, quase que natural para a artista, de volta-se contra isso, tirando do vazio as personagens não retratadas, devolvendo-lhes reconhecimento.

Parece que Rosales responde muito bem ao convite feito por hooks (2019):

*[...] as pessoas negras progressistas e nossos aliados nessa luta devem estar comprometidos em realizar os esforços de *intervir criticamente no mundo das imagens e transformá-lo*, conferindo uma posição de destaque em nossos movimentos políticos de libertação e autodefinição (HOOKS, 2019, p. 31, grifo nosso).*

É isto que a artista em análise faz: uma intervenção crítica da imagem representada, de modo que se confirme uma identidade negada, carente de uma legítima representação. Passa-se, então, à análise das obras *The Creation of God* (Figura 2) e *The Virtuous Woman* (Figura 3). Estas obras fazem parte de um projeto de Rosales intitulado: *B.I.T.C.H. Black Imaginary To Counter Hegemony* (2017), que contou com exibição única em uma galeria de arte em Los Angeles, Califórnia, inaugurada em 17 de setembro de 2017 no *Simard Bilodeau Contemporary*, e cujas vendas esgotaram na primeira semana (HARMONIA ROSALES, 2017).

Figura 2. The Creation of God (2017)



Fonte: WikiArt (2017)

Figura 3. The Virtuous Woman (2017)



Fonte: WikiArt (2017)

Em tradução livre, esse projeto é um “Imaginário Negro Contra-Hegemônico”. Além de antecipar um pouco o sentido decolonial das obras, a autora ainda faz um trocadilho com as siglas, brincando com as letras, que formam um termo em inglês pejorativo associado às mulheres ditas como subversivas (“bitch”/“vadias”).

A primeira obra selecionada, “A Criação de Deus”, em tradução livre, faz muito além do que mera releitura da conhecida obra “A Criação de Adão”, de Michelangelo. Se assim fosse encarada, seria mero engano da semelhança, como Foucault (2008) aludia quando lia Magritte. Rosales, por sua vez, questiona, em uma tacada só, o sistema patriarcal e religioso, fornecendo ao espectador uma série de perguntas críticas. Por que Deus não poderia ser uma mulher e uma negra? Por que a mulher não é a obra prima da divindade? Por que a história que se formou não é como esta?

Mexe com a estrutura do patriarcado, com o machismo, com o domínio masculino, com a religião. Tudo isso com os elementos de representação da cor, do corpo, do gênero, da idade anciã, todas as similitudes. É a imagem transgressora de que fala hooks (2019), a imagem que foi selecionada especificamente para se subverter e provocar transformação nas visões de mundo hegemônicas que recaem no “pai”, no “branco”.

Já a segunda obra, no mesmo compasso, afasta-se bem da ideia de uma simples alusão ao “Homem Vitruviano” de Leonardo da Vinci. São múltiplos também os questionamentos propostos, e ainda diferentes dos anteriores. Ato contínuo, por que a mulher não pode ser o centro do mundo, remetendo e reinterpretando o sentido antropocêntrico? Por que a mulher negra não pode ser vista como inteligente, virtuosa, como Da Vinci inculcou na figura masculina esses ideias? Problematisa-se o monopólio masculino do conhecimento, das ciências, da arte, das instituições sociais.

Vale destacar, além de tudo isso, um elemento em especial que chama a atenção nessa segunda pintura: marcas de queima, pedaços queimados que não aparecem à toa na composição do quadro. Elas quase invadem o centro, mas não o fazem, como se a pintura resistisse, contra-atacasse a fogueira inquisitiva e seus valores. Essas marcas representam justamente a “queima”, uma censura, um silenciamento do diferente, do não artístico, do não religioso, do não universal. Coisa que não ocorre na obra de Da Vinci, que se conserva intacta, por ser, por outro lado, a afirmação universal do mundo.

Dessa forma, ambas as obras, em potencial, refletem movimentos disruptores de modelos e padrões estéticos. Expõem uma representatividade alternativa. Contesta-se o apagamento da religiosidade ancestral negra, do protagonismo de outros povos, de outras identidades e qualidades negadas. Grandes interrogações são colocadas pelas telas da artista, que coloca constantemente em xeque perspectivas de mundo. A visualização gera essa sensação de questionamento, gera discussão sem dizer, sem escrever. Representa toda essa quebra de paradigma decolonial, de ruptura, com a subversão da imagem branca cristã. Uma nova história que precisa ser contada, na história da arte, vem à tona, em outros moldes, sob outras perspectivas — as narrativas contra-hegemônicas.

Conclusão

Notou-se como as representações, de modo genérico, carregam o papel de transmitir a experiência aos sujeitos através de variadas formas, seja através de narrativas literárias, epistemológicas, históricas, ficcionais ou poéticas, ou através de imagens, como nas artes visuais. No entanto, percebeu-se certa seletividade,

dissimulação estratégica, nessa área ao longo do tempo em relação aos sujeitos históricos diferentes do padrão eurocêntrico.

Falou-se, em consequência a esta última constatação, que as representações carregaram e ainda carregam certa hegemonia no campo da representação, por não contemplarem outras narrativas, por terem modelo próprio. As representações hegemônicas moldaram, por conseguinte, o imaginário social nas variadas fontes de saber, e movimentos como os estudos culturais (que trouxeram um debate identitário racial) e o decolonialismo buscam alterar as formas de se ver e de se reconhecer no mundo, por meio do protagonismo dos silenciados.

As obras artísticas de Harmonia Rosales chegam justamente para confrontar o *status quo* influenciado e deixado pelo colonialismo, para romper domínios postos, na medida em que passam a questionar os valores tradicionais através da figura feminina negra, feita, como a própria artista assume, “[...] em memória de seus ancestrais, expressas de uma maneira para e de promover do amor próprio” (HARMONIA ROSALES, 2017, tradução nossa).

Conclui-se, por tudo isso, que as obras “The Creation of God” e “The Virtuous Woman” trazem representações que visam reescrever o mundo, contar uma história nova, alternativa e presente, através de narrativas metafóricas que escapam da realidade europeia padrão, ao representar sujeitos historicamente apagados, em um movimento substancialmente contra-hegemônico.

Referências

ARTISTAS LATINAS. **Harmonia Rosales**. Disponível em: <https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales>. Acesso em: 28 out. 2021.

AUERBACH, Erich. A Cicatriz de Ulisses. In: AUERBACH, Erich. **Mimesis, a representação da Realidade na Literatura Ocidental**. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 1-20.

COSTA LIMA, Luiz. A Mimese Antiga. In: COSTA LIMA, Luiz. **Mimeses; desafio ao pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 31-44.

DELEUZE, Gilles. Platão e o simulacro. In: DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 2015. p. 259-271.

DERRIDA, Jacques. Kolaphos/Kolapto. In: DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 7-9.

FOUCAULT, Michel. Sete Elos da Afirmação. In: FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 57-79.

GROSGOUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, p. 15-24. jan./abr. 2016.

HALL, Stuart. Estudos Culturais e seu Legado Teórico. In: HALL, Stuart. **Da diáspora – Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2009. p. 219-240.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARMONIA ROSALES. **The Artist | Harmonia Rosales**. Disponível em: <https://www.harmoniarosales.com/theartist>. Acesso em: 28 out. 2021.

HARMONIA ROSALES. **CV | Harmonia Rosales**. Disponível em: <https://www.harmoniarosales.com/cv>. Acesso em: 28 out. 2021.

HOOKS, Bell. “Introdução: uma atitude revolucionária”; “01. Amando a negritude como resistência política”. In: HOOKS, Bell. **Olhares negros. Raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019. 25-63.

LAMY, Marcelo. **Metodologia da Pesquisa Jurídica: técnicas de investigação, argumentação e redação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MAGRITTE, René. Decalcomania. 1966. Pintura, óleo sobre tela, 81 x 100 cm. In: WIKIART. **Decalcomania (1966)**. Cópia digital de pintura. Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/rene-magritte/decalcomania-1966>. Acesso em: 28 out. 2021.

ROSALES, Harmonia. **The Creation of God (2017)**. Cópia digital de pintura. Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/harmonia-rosales/the-creation-of-god-2017>. Acesso em: 28 out. 2021.

ROSALES, Harmonia. **The Virtuous Woman (2017)**. Cópia digital de pintura. Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/harmonia-rosales/the-virtuous-woman-2017>. Acesso em: 28 out. 2021.

SAUNDERS, T. L. Epistemologia negra sapatão como vetor de uma práxis humana libertária. **Periódicus, Revista de Estudos Interdisciplinares em Gêneros e Sexualidades**, Salvador, n. 7, v. 1, p. 102-116. maio/out. 2017.

LITERATURA E CINEMA: A TRANSITORIEDADE DA ARTE NAS ADAPTAÇÕES CINEMATOGRAFICAS

LITERATURE AND CINEMA: THE TRANSITION OF ART IN CINEMATOGRAPHIC ADAPTATIONS

Maciel da Paixão Borges (UNEMAT)¹
Agnaldo Rodrigues da Silva²

Recebimento do Texto: 05/05/2022

Data de Aceite: 02/06/2022

RESUMO: Busca-se neste artigo explicitar os processos de adaptações de textos literários para a criação de filmes, compreendendo que tais processos engendram um texto novo e autônomo, desarticulando, por sua vez, a ideia de que a qualidade do filme depende do quão fidedigno ele é em relação à obra literária. Em relação à linguagem, ressalta-se o viés múltiplo da linguagem fílmica, enquanto a forma de expressão da arte literária está restrita ao texto escrito. Nesse sentido, propõe-se discutir questões que entrelaçam literatura e cinema, para defender a premissa de que a particularidade da linguagem cinematográfica é diferente da linguagem literária, considerando a peculiaridade de cada uma dessas artes. Para tanto, a análise está ancorada no referencial teórico da Literatura Comparada, a partir dos estudos de Figueiredo (2011), Hutcheon (2011), Rey (1989), Xavier (2003), entre outros autores.

Palavras-chave: Literatura. Cinema. Adaptação cinematográfica.

ABSTRACT: The aim of this article is to explain the adaptation processes of literary texts for the creation of films, understanding that such processes engender a new and autonomous text, dismantling, in turn, the idea that the quality of the film depends on how reliable it is. he is in relation to the literary work. Regarding language, the multiple bias of filmic language is highlighted, while the form of expression of literary art is restricted to the written text. In this sense, it is proposed to discuss issues that intertwine literature and cinema, to defend the premise that the particularity of cinematographic language is different from literary language, considering the peculiarity of each of these arts. Therefore, the analysis is anchored in the theoretical framework of Comparative Literature, based on studies by Figueiredo (2011), Hutcheon (2011), Rey (1989), Xavier (2003), among other authors.

Keywords: Literature. Movie theater. Film adaptation.

1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Tangará da Serra.

2 Docente na Universidade do Estado de Mato Grosso.

Introdução

Muitas obras literárias têm sido adaptadas ao cinema. Diante disso, foram surgindo inúmeras discussões em relação à interpretação do livro pelos roteiristas e cineastas. Por esse motivo, o filme tem sido, geralmente, analisado para ver se a interpretação do cineasta/roteirista está próxima ou desviada do texto de origem, considerando que a fidelidade ao original é um aspecto básico, para que o filme seja, posteriormente, classificado como uma boa ou má adaptação.

Essa visão, no entanto, sofreu mudanças significativas nas últimas décadas. Atualmente, a maioria dos estudos que visam a análise de adaptações de textos literários para filmes reconhece que os cineastas têm o direito de ler e interpretar as próprias obras, bem como a de realizar as mudanças necessárias à adaptação de um meio para outro. Desse modo, a fidelidade ao original deixa de ser o principal critério de julgamento, uma vez que valoriza o filme como uma nova experiência, que traz aspectos que auxiliam na construção dos sentidos da nova arte.

Essas considerações preliminares estimularam o desenvolvimento de pesquisas, que reconhecem o direito dos produtores de filmes de interpretar livremente textos literários, sobretudo os romances. Afinal, no processo de adaptação de uma obra, é natural que o texto literário mude, mesmo que seja devido ao tempo e às características da linguagem do filme como a imagem, o som e o palco dos atores, trazendo aspectos que estimulem os telespectadores e a venda da obra cinematográfica. Nesses termos, considerando que

[...] a literatura não era apenas um repositório de histórias e técnicas narrativas a que o cinema poderia recorrer, era, assim como as outras artes mais antigas, também um exemplo a seguir no que diz respeito ao processo de constituição de um campo autônomo; ou seja, tratava -se, para o cinema, de alcançar o patamar de “dignidade cultural” que a literatura havia conquistado ao afastar-se tanto das narrativas populares quanto da incipiente cultura de massa sujeita à lógica do mercado. Em tempo concentrado, uma vertente do cinema repete esta trajetória, distanciando-se tanto de suas origens como espetáculo popular como de sua vocação comercial. (FIGUEIREDO, 2011, p.16, grifos do autor).

Desse modo, o objetivo aqui não consiste em defender a fidelidade do texto adaptado a seu texto fonte, ou apenas enfatizar a proximidade e a diferença do discurso entre os dois objetos de estudo. Pretende-se, tão somente, explicitar o modo como foi se constituindo uma possibilidade de analisar a linguagem fílmica, de modo a enxergá-la como uma arte autônoma. A análise sob uma ótica mais ampla visa compreender os processos de adaptações de textos literários, para a criação de filmes, procurando mostrar que, mesmo baseados em histórias escritas anteriormente, tornam-se um texto novo e autônomo, que deve ser entendido com sua especificidade própria.

Este trabalho está organizado em quatro subitens, que discutem algumas reflexões de estudiosos sobre o modo como a linguagem cinematográfica foi concebida na história. Assim, na primeira parte deste artigo são levantadas algumas questões relacionadas à literatura e cinema, entendendo que estas duas formas de arte apresentam diferenças e semelhanças próprias para além do óbvio, cada uma com as suas características. Para tanto, procura-se apresentar concepções de leitura de diferentes autores sobre as adaptações cinematográficas de textos literários, que sofrem alterações no decorrer do tempo e em decorrência do campo da pesquisa comparativa que delinea as interartes.

A interseccionalidade interarte: literatura no cinema ou cinema na literatura?

No passado e no presente, muitas vezes, entendidos como duas artes opostas, literatura e cinema, em constante construção e diálogo, vão se relacionando cada vez mais. Porém, por muito tempo, a literatura ocupou um espaço superior e de maior prestígio em relação à sétima arte. A literatura é entendida por muitos como um campo de conhecimento de maior qualidade, considerada como única fonte de crítica e reflexão, enquanto o cinema é um local de entretenimento e lazer. Contudo, com o passar do tempo, o cinema vem sendo, gradativamente, entendido como um campo do conhecimento, proporcionando reflexões que se tornaram objetos de pesquisas e análises diversas.

Nesse sentido, Ismail Xavier (2003), ao discutir a influência dos textos literários, na construção cinematográfica, destaca em seus estudos a influência

dos romances do século XIX nos métodos narrativos cinematográficos. Brito (2006) confirma a mesma relação e salienta que, durante o seu aparecimento, o filme preferiu seguir o padrão tradicional do romance do século XIX, contando uma história com início, meio, e fim, assumindo, dessa forma, que existem três situações ao mesmo tempo: fictícia, narrativa e recorrente. Assim, percebe-se que a relação entre literatura e cinema é tão antiga quanto o próprio filme, pois a construção dessas duas artes está baseada na afinidade entre elas. Essas relações são expressas e concebidas há muitos anos, o diálogo existente entre as duas artes fortalece uma à outra e cria perspectivas diferentes. Figueiredo descreve que, desde o início desse diálogo,

[...] editoras de renome não deixaram de aderir à moda desses textos híbridos e que, em 1925, as edições Gallimard apresentaram uma coleção chamada *Cinário*, cuja perspectiva era diferente da que orientava a publicação de adaptações de romances. *Cinário* aspirava a criar um gênero misto, a meio caminho do roteiro e do romance. Essas iniciativas tinham antecedentes no chamado *roman-cinéma* ou *ciné-roman*, que se expandira, na França, durante a Primeira Guerra Mundial. (FIGUEIREDO, 2011, p.17).

Para ilustrar essa relação, Brito (2006) menciona que o americano David Ward Griffith³, em seu livro *Literatura e Cinema*, revela, em vários depoimentos, que não atingiu a descoberta básica da narrativa cinematográfica, em vez disso ele, constantemente, lê os romances do escritor britânico vitoriano Charles Dickens. Nesse ínterim, o referido autor afirma que Griffith inventou uma linguagem cinematográfica específica e verdadeira, embora ela esteja claramente imitando um romance.

Além disso, ao contrário do que geralmente se acredita, os filmes não são apenas inspirados e originados da literatura, uma vez que o oposto pode acontecer. Nessa perspectiva, Jean Epstein analisou a inter-relação entre essas duas artes pontuando que “[...] a literatura moderna está inundada de filmes (...) [e] essa arte misteriosa foi absorvida da literatura”. (EPSTEIN, 1983, p. 269). Para esse autor, literatura e cinema não são opostos e não se anulam, pelo contrário, ambos aproximam o leitor ou espectador da vida da criação artística, bem como

3 Ele é considerado, no mundo, um dos primeiros cineastas e o pai da linguagem cinematográfica.

proporcionam a descoberta e a diversão de construir diferentes significados por meio da arte.

Nesse diapasão, Randal Johnson defende o mesmo raciocínio em seu livro “*Literatura e cinema: do Modernismo na literatura ao novo cinema*”, publicado em 1982. O autor enfatiza que o filme é uma espécie de narrativa (romance) por meio da qual se aproxima da arte da literatura. Com isso, a compreensão de que,

[...] romance e o filme são basicamente iguais em termos de capacidade de significar. Eles significam, sim, diferentemente. Os dois meios, porém, usam e distorcem o tempo e o espaço, e ambos tendem a usar linguagem figurativa ou metafórica. (JOHNSON, 1982, p. 29).

Entretanto, para Johnson, filmes e textos literários são obras de arte distintas, e não serão expressos da mesma forma ou para o mesmo fim, porque, geralmente, nos romances, há uma tendência pela comunicação oral, enquanto nos filmes a comunicação é visual. Nessa compreensão, romances e filmes compartilham narrativas, que podem ser expressas por meio de linguagens diversas.

Para Robert Richardson, em seu livro *Literatura e cinema*, a literatura é concebida como uma espécie de arte visual, e o cinema um ramo da literatura, por isso enumerou uma série de pontos comuns entre ambas as manifestações artísticas. O autor admite que, por mais que seja prestigiada, a literatura não consegue aplicar a fluidez existente nas obras cinematográficas, bem como o cinema não traz em suas cenas, a abstração encontrada nos livros.

Como pode-se ver até aqui, a literatura e o cinema constroem uma relação mútua, sobretudo, porque as influências existentes entre tais artes decorrem dos tipos de filmes baseados em textos literários, assim como as muitas obras literárias que usam filmes como fonte de construção de seus escritos, mesmo porque, nas palavras de Rey (1989)

A adaptação não precisa necessariamente conter tudo que está no livro. Mesmo livros com muita ação têm capítulos monótonos ou vazios. O que importa é que ela seja uma inteira, redonda, completa, sem evidenciar amputações, cortes por falta de tempo, saltos desconcertantes e buracos

entre as sequências. A adaptação requer uma planificação mais exigente do que a criação porque implica numa responsabilidade maior, principalmente quando se trata duma obra conhecida, passível de confrontos. (REY, 1989, p. 59).

Contudo, mesmo que se expressem de diferentes maneiras, os textos literários e os filmes têm semelhanças e particularidades que os unem em vez de separá-los, uma vez que ambos são grandes narrativas com inegável afinidade e se estabelecem com estruturas e modelos específicos. Como confirma Brito (2006, p.76), para o cinema “[...] a literatura é apenas uma inspiração, não uma forma”. Com o tempo, o cinema tornou-se uma arte autônoma, embora a literatura seja utilizada como fonte de inspiração desde o início. No caso das adaptações cinematográficas de textos literários, o filme não depende dela, mas da compreensão e da visão expressa pelo roteirista/cineasta. Nesse prisma,

[...] toda adaptação é uma tentativa. E nela, mais que num roteiro original, a participação da direção, da cenografia e do elenco tem um peso igual ou maior que o do texto. De nada vale uma adaptação honesta e correta, se o visual e a interpretação dos atores não correspondem às sugestões do conto ou do romance adaptado (REY, 1989, p. 63).

Desse modo, ao observar e analisar um filme, que foi adaptado da literatura, a fidelidade ao texto literário deve ser deixada de lado, pois a adaptação fílmica de um determinado livro deve ser analisada como uma obra original e independente de seu texto fonte, sendo uma criação artística nova e única. As semelhanças e diferenças entre as duas artes, literatura e cinema, são significativas, principalmente quando as duas estão mais diretamente relacionadas, no caso da chamada adaptação.

(Re)adaptação: da literatura ao cinema

Os filmes relacionados à literatura, adaptações cinematográficas de textos literários, geralmente, ocupam um espaço secundário. São considerados menos

proeminentes, têm menor importância ou qualidade e são, geralmente, vistos como obra inferior em relação à literatura. A esse respeito, Hutcheon (2011, p. 23) explica que a transição da literatura para o cinema ou a televisão foi referida como “[...] uma forma de cognição deliberadamente inferior”, e foi avaliada por muito tempo como meio de “vulgarização”. A autora, em seus estudos, percebe a superioridade dos textos literários em adaptação e a hostilidade geral em relação à adaptação, argumentando que a avaliação romântica da originalidade e do gênio criativo é uma das fontes de desvalorização do adaptador, a adaptação. (HUTCHEON, 2011). Sob essa perspectiva, a autora diz que “[...] a literatura sempre tem uma vantagem axiomática sobre qualquer adaptação por ser uma forma de arte mais antiga” (HUTCHEON, 2011, p. 24), mas isso se deve à questões estéticas aplicadas ao longo do tempo.

Cabe ressaltar que adaptações, principalmente no cenário contemporâneo, estão aparecendo cada vez mais na cultura, por meio de várias mídias e, constantemente, libertando acadêmicos e críticos de preconceitos ultrapassados. Essas adaptações vêm ocupando gradualmente um espaço reconhecido nas obras científicas, tornando-se objetos de pesquisa que proporcionam análises diversificadas. Afinal, conforme Hutcheon, a “[...] adaptação é uma derivação não derivada, uma segunda obra não menor - é sua própria cópia”. (HUTCHEON, 2011, p. 30).

No que tange ao dialogismo entre literatura e cinema, as comparações são inerentes aos pensamentos humanos, que agem quase inconscientemente com esses preceitos. Como um tipo de criação artística, a literatura se origina da imaginação do homem e pode tornar-se naturalmente objeto de comparação. O objetivo principal de uma pesquisa comparativa é considerar e analisar duas ou mais obras, sendo a analogia o primeiro recurso para uma pesquisa crítica e analítica.

No entanto, esse campo do conhecimento não deve ser entendido como sinônimo de comparação, pois, como alerta Tânia Franco Carvalhal (1986), mesmo na pesquisa comparada, trata-se de um meio e não de um fim. O comparatismo nesse caso, deve ser considerado não pelo procedimento em si, mas como recurso analítico e interpretativo, visto que a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos

objetivos a que se propõe. (CARVALHAL, 1986, p. 7).

Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica comparada inclui uma variedade de investigações, que podem adotar diferentes métodos e usar uma variedade de objetos de análise para possibilitar a comparação de obras literárias entre si e com outras artes (como pintura, música, drama e filme). Da mesma forma, a comparação é uma ferramenta que pode ajudar o pesquisador a investigar com mais precisão o que pretende fazer, possibilitando-lhe um amplo campo de ação.

Nessa concepção, o cinema atua como a literatura e visa aproximar a paisagem do público, para que ele não apenas veja a vida apresentada por essas artes, mas também a penetre. Ao aproximar os leitores ou o público da vida criada pela arte, do cinema e da literatura, os autores não a descrevem explicitamente, apenas sugerem, deixando, para o público, a alegria da descoberta e construção de sentidos. Assim, os telespectadores e leitores farão a sua própria leitura da obra, assumindo um ponto de vista às adaptações.

É importante mencionar que os textos e roteiros literários são diferentes em vários aspectos da linguagem fílmica. No mundo do cinema, essa ideia é muito comum, ou seja, a adaptação é um processo que envolve a tradução para a linguagem do cinema, e não uma etapa literária ou ilustração. Uma das principais diferenças entre a narrativa literária e a narrativa fílmica é que a primeira possui apenas uma forma de expressão, ou seja, a linguagem verbal, enquanto a narrativa fílmica trabalha com múltiplas linguagens, que podem desempenhar um papel em níveis narrativos mais complexos do que a própria literatura, gerando a

[...] valorização do roteiro como texto com um valor em si, e não apenas como uma ferramenta útil que se abandona após a realização do filme, coloca em pauta questões relativas à autoria da obra cinematográfica e do próprio livro em que se publica o roteiro. (FIGUEIREDO, 2011 p.23).

Além disso, os materiais de desempenho múltiplo se traduzem na possibilidade de descrever diferentes situações ao mesmo tempo. As linguagens literária e cinematográfica têm definições semelhantes. A característica da primeira é contínua e não pode abranger todos os aspectos da realidade que

especifica ao mesmo tempo. Ao contrário, a segunda linguagem não é contínua, mas simultânea, porque pode mostrar imediatamente no quadro todos os aspectos de uma mesma realidade que uma narrativa literária deve mostrar, sobretudo com maior imersão do telespectador. Ainda assim, é importante compreender que,

Se a literatura, tal como concebida pela modernidade, é tributária da invenção e do aprimoramento da imprensa, que criaram condições para que se constituísse como um campo diferenciado, regido por regras próprias, o cinema, por seu lado, surge no final do século XIX, também como fruto de avanços técnicos que abriram caminho para o estabelecimento do novo mercado das narrativas visuais. (FIGUEIREDO, 2011, p.16).

Esta é a principal característica dessas duas linguagens, mas também a principal limitação. Na narrativa, no momento da escrita, o acúmulo de opiniões devido à montagem ou multiplicação da tela é impossível, pois o leitor se concentrará apenas em uma informação por vez. Embora a linguagem cinematográfica e a linguagem literária sejam fundamentalmente diferentes, os elementos mais importantes, como tempo, espaço e causalidade são todos conceitos pautados nas histórias literárias e também os conceitos básicos da teoria do cinema.

Em termos de métodos e perspectivas narrativas, o filme aproxima-se de alguma tipologia de textos ficcionais, embora enfrente um problema mais complicado. Primeiramente, pelas suas condições audiovisuais e, em segundo lugar, pela sua natureza dualógica de narrativa e representatividade. Ainda assim, Stam (2005) pontua que o filme complica a narrativa literária ao praticar duas formas narrativas paralelas e que se cruzam: a narrativa oral, seja por meio de voz e/ou discurso do personagem, ou a capacidade do filme de mostrar o mundo e sua aparência sem usar voz e narrativa do personagem.

Já de acordo com Hutcheon (2011), existe um princípio autoevidente na prática da adaptação, ou seja, contar histórias é diferente de mostrá-las por meio de imagens. Logo, ambas as artes são fundamentais, apresentam suas características próprias e contribuem para que a arte tenha um espaço cada vez mais significativo, seja por meio dos livros ou filmes.

Considerações finais

A partir deste estudo podemos conceber a leitura entre obras literárias e obras cinematográficas, pois ambas recriam um mundo fictício e deixam a responsabilidade de construir uma parte desse mundo para o leitor ou público. Embora a percepção das obras fílmicas seja feita de forma direta, isso não torna o público um agente passivo desse processo. A percepção direta dada pelo cinema é diferente da imagem literária, que é criada pelo leitor e apresentada ao público de forma aberta, mas isso não significa que a imagem cinematográfica não deva ser entendida por meio da digestão intelectual. O público não absorverá as informações do filme sem reflexão, visto que tanto a literatura quanto o filme abrem espaço para que leitores e público construam e descubram parte do mundo da ficção narrativa reconstruída por roteiristas.

Este trabalho abordou as ações de releitura e adaptação do texto literário como expressões sociais que, embora sejam textos-fonte e versões adaptadas, se relacionam de forma autônoma. Logo, deve-se considerar que o cinema tem uma linguagem própria, que independe e difere da literatura, ainda que tenha como fonte o texto literário. O texto fílmico conta uma história a sua maneira, seja um roteiro original ou um roteiro adaptado e a comparação e análises realizadas, nem sempre são possíveis, cabendo ao leitor/expectador a concepção de que, uma arte contribui para o fortalecimento da outra, seja no viés comercial ou social, no contexto em que as obras literárias ou cinematográficas estão imersas.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador. In **Obras escolhidas I – Magia e Técnica – Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-222.

BRITO, João Batista de. **Literatura no cinema**. São Paulo: Unimarco, 2006.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1986.

EPSTEIN, Jean. **O cinema do diabo**. Tradução: Marcelle Pithon. In: XAVIER, Ismail (org). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. Literatura e cinema: interseções. **Revista de Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 37. Brasília, 2011, p. 13-26.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução: André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

JOHNSON, Randal. **Literatura e cinema**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

REY, M. **O roteirista profissional tv e cinema**. São Paulo: Ática, 1989.

RICHARDSON, Robert. **Literatura e Filme**. Indiana University Press, 1973. (Tradução adaptada).

XAVIER, Ismail. **Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema**. In: PELLEGRINI, Tânia. et al. Literatura, Cinema e Televisão. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Cultural, 2003.

O SUJEITO FEMININO NO ROMANCE *TORTO ARADO*

THE FEMALE SUBJECT IN THE *TORTO ARADO* ROMANCE

Paloma Cardoso de Oliveira ¹

Recebimento do Texto: 30/10/2022

Data de Aceite: 20/11/2022

RESUMO: Este artigo tem por objetivo explicar sobre a dupla opressão exercida sobre o sujeito feminino subalterno, por meio de metodologia qualitativa e uma revisão bibliográfica, dentro do romance *Torto Arado* (2018). Assim, trataremos sobre como a identidade dessa comunidade é construída ao longo da narrativa, ao passo da construção identitária das personagens. Para isso, trataremos as discussões de Gayatri Spivak (2010), que discorre sobre o fato da mulher subalterna ser duplamente oprimida no cenário pós-colonial, e para falar sobre a diáspora negra e identidade utilizaremos as considerações de Stuart Hall (2009 e 1996).

PALAVRAS-CHAVE: Subalternidade. Identidade. Subalternidade Feminina. Quilombola. *Torto Arado*.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo explicar la doble opresión ejercida sobre el sujeto femenino subalterno, a través de una metodología cualitativa y una revisión bibliográfica, dentro de la novela *Torto Arado* (2018). Así, nos ocuparemos de cómo se construye la identidad de esta comunidad a lo largo de la narración, al tiempo que se construye la identidad de los personajes. Para ello, traeremos las discusiones de Gayatri Spivak (2010), quien discute el hecho de que la mujer subalterna es doblemente oprimida en el escenario poscolonial, y para hablar de la diáspora negra y la identidad, utilizaremos las consideraciones de Stuart Hall (2009 y 1996).

PALABRAS CLAVE: Subalternidade. Identidade. Subalternidad Feminina. Quilombola. *Torto Arado*.

¹ Mestranda em estudos literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Formada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, e-mail: paloma.cardoso@unemat.br.

Introdução

O objetivo deste trabalho é explanar essa dupla opressão, considerando em relação ao personagem masculino que já sofre a opressão de classe e o racismo, sobre o sujeito feminino subalterno, por meio de metodologia qualitativa e uma revisão bibliográfica, dentro do romance *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior. Além disso, será abordada a questão da identidade cultural do povo de Água Negra, enquanto comunidade quilombolas, e a sua herança africana, o que se reflete na religião do Jarê. Assim, trataremos sobre como a identidade dessa comunidade é construída ao longo da narrativa, ao passo da construção identitária das personagens, a saber Belonísia e Bibiana, que passam a se enxergar como uma comunidade quilombola ao longo da narrativa, como um povo explorado e esquecido. Para isso, traremos as discussões de Gayatri Spivak em “Pode o subalterno falar?” (2010), no qual a autora defende que a mulher subalterna é duplamente oprimida no cenário pós-colonial, e para falar sobre a diáspora negra e identidade utilizaremos as considerações de Stuart Hall (2009).

As implicações sociais da escravidão no Brasil após a abolição deixaram profundos traumas na população afro-brasileira. Em *Torto Arado*, alguns desses traumas são apresentados por meio das narrativas pessoais das personagens Bibiana e Belonísia, resultando no desfecho narrado pela “encantada” Santa Rita Pescadeira. Assim como, por meio de referências à história e à tradição da cultura africana, o romance evidencia os esforços tanto para a manutenção como também para a extinção dessas tradições e da identidade cultural, como definida por Hall (1996). Ao dar voz às irmãs e à divindade religiosa pertencente ao Jarê, a narrativa apresenta o contexto social afrodescendentes em comunidades rurais, ainda ignorada ou desconhecida por muitos brasileiros.

Desse modo, o presente artigo parte da hipótese de que por meio da referência históricas, da memória coletiva e das tradições de um povo afro-brasileiro, o romance produz elementos para a construção e manutenção de uma identidade cultural coletiva. Desse modo, entende-se que o romance se torna uma ferramenta política não apenas por discutir um tema ainda escasso na literatura brasileira, como também pelas possibilidades de proporcionar uma reflexão crítica social em um nível maior.

A narrativa construída em torno da família a partir das vozes de Bibiana e Belonísia, e da Santa Rita Pescadeira, entidade da religião Jarê, estabelece um registro de múltiplas camadas. Essas camadas se sobrepõem e complementam dialogando com a história “oficial” do país que é conhecida.

Assim como a existência de personagens femininas fortes evidencia o papel fundamental das mulheres na manutenção familiar, tradicional e da memória comunitária. Como aponta a fala de Belonísia, no seguinte trecho, não há “nada que uma mulher não possa dar jeito, assim haviam me ensinado” (JÚNIOR, 2019, p. 78).

A narrativa da comunidade de Água Negra é reconstruída e fortalecida a partir da defesa da história da comunidade e do seu povo, presente na luta de Severo pelo direito à terra e na profissão de Bibiana como professora. Sua repercussão e importância são retratadas nas reações das crianças que “ficavam atentas, não sabiam que havia uma história tão antiga atrás daquelas vidas esquecidas. Uma história triste, mas bonita. E passavam a entender por que ainda sofriam com preconceito [...]” (JÚNIOR, 2019, p. 180).

A noção de identidade cultural esboçada por Stuart Hall, ao abordar a formação identitária diaspórica entre as populações afrodescendentes no Caribe, se enquadra também ao contexto do romance, entendendo a “identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa, está sempre em processo e sempre constituída por dentro, não fora da representação” (HALL, 1996, p.222). Tal conceito possibilita que a identidade seja entendida por seus aspectos associativos, seja pelo contato e semelhança que unem um povo, mas sobretudo, pelas disparidades entre os grupos sociais e pela fluidez dessas identidades. A identidade cultural, nessa perspectiva, “é uma questão de ‘tornar-se’, bem como de ‘ser’. Ela pertence ao futuro tanto quanto ao passado” (HALL, 1996, p. 225)

O romance *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, lançado pela Editora Todavia, recebeu o Prêmio Leya em 2018, o Prêmio Jabuti de melhor Romance Literário e o Prêmio Oceanos de Literatura em 2020. O escritor nasceu em Salvador, em 1979, é geógrafo e Doutor em estudos étnicos e africanos pela UFBA.

O romance é uma narrativa com polifonia² dividido em três partes, todas narradas em primeira pessoa pelas narradoras: Bibiana e Belonísia; e, por fim, a encantada Santa Rita Pescadeira, uma entidade do Jarê. Constituído por uma narrativa familiar, o romance, que a partir das vozes das irmãs e da Rita Pescadeira, apresenta várias camadas as quais se sobrepõem e se completam, dialogando com uma história não oficial e silenciada do nosso país, que mistura a dura realidade com o misticismo religioso. Como podemos verificar na citação abaixo:

Naquele tempo costumávamos ver nossa avó falar sozinha, pedir coisas estranhas como que alguém – que não víamos – se afastasse de Carmelita, a tia que não havíamos conhecido. Pedia que o mesmo fantasma que habitava suas lembranças se afastasse das meninas. Era uma profusão de falas desconexas. Falava sobre pessoas que não víamos – os espíritos – ou de pessoas sobre as quais quase nunca ouvíamos, parentes e comadres distantes. (JÚNIOR, 2019, p. 14)

As protagonistas do romance, Bibiana e Belonísia, são irmãs e filhas de trabalhadores rurais do sertão baiano chamados Zeca Chapéu Grande e Salu; Zeca Chapéu Grande era uma espécie de curandeiro e mentor espiritual do Jarê, religião de matriz africana da região da Chapada Diamantina.

2 Nesse sentido, entendemos que a polifonia consiste no fato de que as vozes, devem permanecer independentes, combinando-se em uma unidade de ordem superior à da homofonia. De acordo com Bakhtin (2008), a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto podem ocorrer diferentes vozes que se expressam, e todo discurso é formado por diversos discursos:

Em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente (BAKHTIN, 2008, p. 308).

Eram famílias que depositavam suas esperanças nos poderes de Zeca Chapéu Grande, curador de jarê, que vivia para restituir a saúde do corpo e do espírito aos que necessitavam. Desde cedo, havíamos precisado conviver com essa face mágica de nosso pai. Era um pai igual aos outros pais que conhecíamos, mas que tinha sua paternidade ampliada aos aflitos, doentes, necessitados de remédios que não havia nos hospitais, e da sabedoria que não havia nos médicos ausentes daquela terra. (JÚNIOR, 2019, p.27-28)

Zeca Chapéu Grande era respeitado e visto como um líder na comunidade “Zeca Chapéu Grande não era apenas um compadre. Era pai espiritual de toda a gente de Água Negra.” (JÚNIOR, 2019, p.34). Já Salustina ou Salu, como é apresentada várias vezes no livro, se incumbe da função de parteira da comunidade após a perda de Donana.

Os moradores da comunidade de Água Negra são descendentes de negros que foram escravizados, vivem na fazenda, em um espaço cedido pelos proprietários, onde as casas são feitas de barro, construídas por eles mesmos, nesse espaço, plantam todos os alimentos para a sobrevivência. A primeira narradora e que introduz o romance é Bibiana, que nos é apresentada aos seus sete anos de idade. A narrativa se inicia com um acontecimento trágico que define e corta o destino das duas irmãs naquele fatídico dia. Movidas pela curiosidade infantil, ao revirarem os pertences da avó paterna, as duas meninas encontram uma bela faca com cabo de marfim e em um ato impensado inserem o objeto cortante na boca, lacerando a língua das duas irmãs, unindo-as para toda a vida, fazendo de uma a voz da outra.

A partir desse acontecimento trágico, a história se desenvolve e segue encadeada por relações familiares, questões raciais, a tradição religiosa afro-brasileira do sertão baiano e reflexos escravagistas presentes na sociedade mesmo após a abolição. A narrativa da dupla de irmãs se confunde e se reflete, até que o momento do rompimento, quando Bibiana vai embora de Água Negra e se casa com Severo, o seu primo.

A segunda parte da história é narrada por Belonísia, sua narrativa se passa após sua irmã Bibiana ir embora da fazenda Água Negra, depois de tanto tempo nas sombras da irmã, utilizando sua voz, mas ainda assim, podemos ver o seu desenvolvimento e apego a terra e ao serviço no campo. Depois de alguns anos,

ocorre o retorno de Bibiana, que já está com dois filhos, no entanto, mesmo após anos distantes as irmãs continuam com a mesma conexão. A terceira narradora, que nos apresenta a última parte da história, é a Santa Rita Pescadeira, que desde o início aparece nas reuniões do Jarê por meio de dona Miúda.

O Jarê é uma mescla de religiosidade e crenças populares oriunda da Chapada Diamantina. A singularidade do Jarê se origina do encontro de grupos de escravos na Chapada, o primeiro oriundo de matrizes africanas do Recôncavo baiano e o segundo dos escravos das Minas Gerais, fortemente influenciado pelo catolicismo, agregando características de ambas as matrizes religiosas, resultando no sincretismo religioso.

Segundo Alves e Rabelo (2009), as origens dos cultos remontam a meados do século XIX, sendo vinculadas à fase de desenvolvimento da mineração nessa região da Bahia. Durante esse período de prosperidade proporcionado pela mineração (entre 1817 e 1840 aproximadamente), ocorreu um grande número de mão de obra escrava na Chapada, além dos que já estavam na região desde finais do século XVIII.

Desenvolvimento

É evidente, a partir da narrativa, que os moradores da comunidade são descendentes de escravizados. Diante disso, os resquícios da escravidão são visíveis no dia a dia das vidas das famílias da comunidade de Água Negra, a partir da qual podemos observar as condições análogas à escravidão em que eles vivem, tendo em vista que, trabalham apenas para pagar a moradia, que pertencem há décadas à gerações consecutivas de famílias abastadas brancas, latifundiárias.

Essas famílias que foram para Água Negra se deslocaram até lá de maneira espontânea, algumas eram chamadas pelos gerentes para servirem quando precisavam de mão de obra. Em relação ao comando dos gerentes, os donos da terra, compareciam raramente na fazenda e, por conseguinte, não mantinham nenhum contato com os funcionários. Dessa forma, a relação exploratória dos proprietários da fazenda com os funcionários é visível; a partir da narrativa do romance, fica claro que os habitantes de Água Negra estão lá desde sempre, que são descendentes de escravos que foram trazidos até a região.

Sabia o que nosso povo tinha sofrido desde antes de Água Negra. Desde muito tempo. Desde os dez mil escravos que o Coronel Horácio de Matos usou para encontrar diamante e guerrear com seus inimigos. Quando deram a liberdade aos negros, nosso abandono continuou. O povo vagou de terra em terra pedindo abrigo, passando fome, se sujeitando a trabalhar por nada. Se sujeitando a trabalhar por morada. A mesma escravidão de antes fantasiada de liberdade. Mas que liberdade? Não podíamos construir casa de alvenaria, não podíamos botar a roça que queríamos. Levavam o que podiam do nosso trabalho. Trabalhávamos de domingo a domingo sem receber um centavo. O tempo que sobrava era para cuidar de nossas roças, porque senão não comíamos. Era homem na roça do senhor e mulher e filhos na roça de casa, nos quintais, para não morrerem de fome. Os homens foram se esgotando, morrendo de exaustão, cheios de problemas de saúde quando ficaram velhos. (JÚNIOR, 2019, p. 194-195)

Os moradores de Água Negra filhos desses escravos que após receberem a “liberdade” não tinham para aonde ir, nem um lugar para se abrigarem, desse modo, trocaram mão de obra por moradia, sem nenhuma remuneração por seu trabalho. Esses escravos foram trazidos até ali, que se viram obrigados, por não terem outra opção, a morar e construir família na região de Água Negra, local no qual suas gerações continuaram na mesma situação que eles.

Ali os moradores de Água Negra trabalhavam de domingo a domingo criando uma relação íntima com a terra que produzia para eles comerem, quando autorizados, construíam casebres de paredes de barro e telhado de junco. São casas que ruíam ao longo do tempo e muitas vezes tiveram que ser reconstruídas, que representavam a ausência de qualquer laço que esse povo podia fazer com essas terras, que não lhes pertencia.

Esses povos que ali se fixaram, trazidos pela diáspora, depois da dita abolição, estavam longe das suas casas, em uma situação subalterna, subjugados e à margem da sociedade, distantes de sua cultura ou sem poder exercer suas religiões plenamente e livremente, o que gerou interferências e um processo de assimilação de alguns aspectos do cristianismo por parte das religiões de matriz africana. Hall (2009) explica o mesmo processo, mas que ocorreu no Haiti, com o Vodou haitianos, no qual os deuses africanos foram combinados com os santos do

cristianismo. Segundo o autor (2009, p. 36) “as culturas, é claro, têm seus ‘locais’. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam.” Os povos trazidos pela diáspora negra, mantinham a esperança de um dia retornar a sua terra, o que Hall define como esperança de voltar à «terra prometida”, de após os percalços vividos nessa terra distante, um dia voltar a sua terra natal. Nesse contexto, o meio para continuarem conectados a sua terra era por meio de suas tradições, mantendo viva sua identidade cultural.

Segundo Hall (2009):

Possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical e o que chamamos de “tradição”, cujo teste e o de sua fidelidade as origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade”. E, claro, um mito — com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado as nossas vidas e dar sentido a nossa história. (HALL, 2009, p. 29)

Daí se dá a importância de se manter a identidade cultural como forma de pertencimento a um povo, principalmente dos povos vítimas da diáspora negra, de religião de matriz africana, povo afro-brasileiro, por meio de rituais e manifestações que os interliguem com sua origem. Como podemos ver em Torto Arado, que apesar de interferências do cristianismo, mantinham sua prática religiosa, o Jarê:

A primeira a chegar, após a ladainha e a saraivada de fogos, foi justamente a dona da festa, Santa Bárbara; a caixa trazida por dona Tonha continha a saia vermelha, o adé e a espada de Iansã, todos os adornos que a santa vestiria. O quarto dos santos, onde rezavam a ladainha, tinha velas acesas e uma profusão de cores das imagens e bonecas. Havia imagens de gesso e madeira de diferentes tamanhos e estados de conservação. S. Sebastião, Cristo Crucificado, o Bom Jesus, S. Lázaro, S. Roque, S. Francisco, Padre Cícero. Havia pequenos quadros, uns de cores vivas, outros desbotados, de S. Cosme e S. Damião, Nossa Senhora Aparecida, Santo Antônio. (JÚNIOR, 2019, p.54)

A diáspora foi responsável pela construção da identidade desses povos, uma identidade atribuída, a qual é reconstruída ao longo da narrativa, por meio dos discursos dos personagens Severo e Bibiana. O que gerou uma reconstrução/reconhecimento da identidade do povo de Água Negra.

A Identidade

Homi Bhabha (1998) discutiu a homogeneidade da identidade nacional e o conceito de hibridismo cultural. Ele claramente vê a substituição cultural como uma parte histórica do mundo pós-colonial, o que mostra que cada vez mais as culturas nacionais estão sendo elaboradas na perspectiva das minorias étnicas e, a partir desse conceito, a identidade étnica está em constante redefinição. Portanto, a identidade cultural não pode ser única, porque a mudança da identidade cultural é contínua. Para Bhabha não existe uma identidade única. Para ele, quando adquire outra cultura, sua identidade mudará.

Nesse sentido, segundo Hall (2009, p. 28), algumas pessoas acreditam que a identidade cultural é fixada no nascimento e não mudará quando o local da resistência mudar temporariamente. No entanto, ao tomar o Caribe como exemplo, ele discorda desse conceito de diáspora, pois, de acordo com sua pesquisa, a identidade cultural não é estática, eterna ou ininterrupta. Pelo contrário, pode mudar repetidamente. Para ilustrar, ele usa o caso do Caribe. “A cultura caribenha é essencialmente movida pela estética da diáspora. Em termos antropológicos, sua cultura é irremediavelmente ‘impura’” (HALL, 2009, p. 34). Portanto, o autor exemplifica que os elementos culturais no Caribe não formam relações de igualdade, mas estão inseridos nas relações de poder. Portanto, para Bhabha, falar sobre sujeito significa falar sobre a composição de sujeitos culturais híbridos, assim como falar sobre cultura significa pensar além do sujeito / oposição cultural, local da cultural / locais da cultural, para o autor, marginal e estranho, deslizando entre os dois a instabilidade do essencialismo, enfim, convoca a divisão espacial da pronúncia, tomando-a como o espaço incerto do sujeito da pronúncia.

Ao passo disso, podemos dizer que no romance a identidade cultural dos moradores de Água Negra também é mutável e se ressignifica e se define ao longo da narrativa, à medida que os contrastes, as injustiças vão se tornando mais nítidas aos olhos dos personagens,

Percebi que havia algo vigoroso e decisivo nas suas enunciações sobre o trabalho, sobre a relação de servidão em que nos encontrávamos. Guardei o que pude de suas palavras para tentar decifrar as mensagens novas que trazia, transferindo sua vivência em outras terras para a nossa própria história, para que algo passasse a fazer sentido para nós. (JÚNIOR, 2019, p.115)

Assim à medida que, eles percebem o lugar de subalternidade que ocupam ali naquele contexto, quando finalmente, ao falar da comunidade Bibiana e Severo se denominam quilombolas. “— Não podemos mais viver assim. Temos direito à terra. Somos quilombolas. Era um desejo de liberdade que crescia e ocupava quase tudo o que fazíamos.” (JÚNIOR, 2019, p.166). Nesse momento da narrativa, há um contraste entre os moradores de Água Negra que se identificam com o discurso de Bibiana e Severo, que se percebem enquanto sujeitos subalternos e os outros que temem as consequências da proliferação desse discurso entre os empregados da fazenda, receosos de que sofressem represálias.

Nessa perspectiva Spivak (2014) afirma que a questão da consciência do subalterno está atrelada ao que ele não pode dizer, visto que “algo como uma recusa ideológica coletiva pode ser diagnosticada pela prática legal sistematizada do imperialismo” (SPIVAK, 2014, p.82). A autora também afirma que o receptor da fala do subalterno tem importância, pois esta fala pode ser narrada de acordo com os interesses desse receptor. Ou seja, o subalterno precisa que quando ele fale alguém escute, alguém que o entenda, que esteja na mesma situação que ele o escute, como por exemplo, no momento em Torto Arado que Severo discursa na fazenda, tentando convencer os outros trabalhadores a lutarem por condições melhores de trabalho e alguns dos ouvintes concordam com suas palavras, pois se identificam com o que está sendo dito.

Meu pai não falou o nome de Severo, mas sabia que ele andava de conversa com o povo da fazenda contando história de sindicato, de direitos, de lei. Estava levando essas conversas para os campos de trabalho. Dos mais novos ouviu que seus questionamentos faziam sentido, que seus pais, avós, morreram sem possuir nada. Que o único pedaço de terra a que tinham direito, de onde ninguém os tiraria, era a pequena cova da Viração. (VIEIRA-JÚNIOR, 2019, p.165)

Nessa perspectiva podemos dizer que há um jogo de poderes que subjuga trabalhadores de Água Negra, que são subalternos nesse contexto pós-colonial e as mulheres que são duplamente subalternas dentro desse contexto e do contexto do patriarcado. De acordo com Michel Foucault (*apud* MAIA, 1995, p.89), o poder está presente em qualquer relação social, em suas palavras:

O que caracteriza o poder que estamos analisando é que traz à ação relações entre indivíduos (ou entre grupos). Para não nos deixar enganar; só podemos falar de estruturas ou de mecanismo de poder na medida em que supomos que certas pessoas exercem poder sobre outras. (FOUCAULT *apud* MAIA, 1995, p.89)

Nesse sentido, ainda que em termos políticos, o colonialismo tenha acabado, deixou resquícios que são visíveis socialmente em discursos de cunho excludente e opressor, também presentes na obra em estudo.

Nessa perspectiva, em “Pode o subalterno falar?”, Spivak (2014) faz uma abordagem sobre o sujeito subalterno, aquele que não possui voz política ou não é ouvido, apontando a mulher como um sujeito duplamente oprimido, tanto pela divisão internacional do trabalho e como pela dominação masculina na construção ideológica de gênero.

Assim a autora, discorre sobre a violência epistêmica imperialista ocidental sofrida pelo sujeito subalterno que é construído como o Outro, sendo o sujeito subalterno feminino colocado ainda mais na obscuridade, pois é afetada também com a dominação masculina.

Neste caso, para entender as considerações feitas por Spivak acerca do sujeito subalterno feminino, é preciso entender primeiro

que a construção social do gênero em torno das diferenças entre os sexos é uma forma de deslocar a identidade feminina, e também a representação do sujeito subalterno/oriental/colonizado criada pelo que tem poder/colonizador/ocidental. (BACELAR, 2016, p.5)

É nesta seara que Spivak (2014) insere a questão da mulher, ao assinalar que o sujeito subalterno feminino é oprimido duplamente, pela violência epistêmica do imperialismo, além da dominação masculina conservada pela

construção de gênero. Como o fato de que, em inúmeras situações a mulher pode ser impedida de falar ou, simplesmente, pode não ser ouvida, pois sua identidade foi deslocada, retomando a Bhabha, de maneira ser a sempre considerada inferior à identidade masculina.

Dessa forma, como já afirmamos acima, as relações sociais, todas as relações sociais, são relações de poder e, por conseguinte, estão insufladas de meios de impor a dominação de um sobre o outro. Neste caso, outra dominação que apontamos na obra *Torto Arado* (2019), é a do masculino sobre o feminino, no qual o gênero se apresenta como indicador da desigualdade enfrentada pelas personagens femininas.

Dessa forma, podemos citar dois momentos do livro em que a mulher se encontra nessa situação de dupla opressão dentro do contexto da narrativa: a passagem do casamento de Belonísia com Tobias, na qual ela é oprimida e infeliz diante da força imposta por seu marido.

Me sentia uma coisa comprada, que diabo esse homem tem que me chamar de mulher, minha cabeça agitada gritava. [...] O que mais me inquietava era que aquele não era meu jeito. Arisca, parei de ir para a escola mesmo sabendo qual a vontade de meu pai. (JÚNIOR, 2019, p.101)

E assim é desenvolvida, na obra, a opressão sofrida por Belonísia, quando aos poucos a jovem vai deixando de ser ela mesma, deixa de se reconhecer, diante dessa relação.

Era assim que me sentia. Mas ali, na casa do homem com quem vivia, nos limites daquele casebre de paredes que ruíam, era uma intrusa. Não me sentia à vontade para reagir, nem que fosse de forma serena, sem rompantes de violência nos gestos” (JÚNIOR, 2019, p.101 e 102)

Outra personagem da narrativa que podemos citar como exemplo é a Maria Cabloca, que um dia vai até a casa de Belonísia fugindo, procurando um lugar para se esconder do seu marido. Ao chegar tão assustada, a mulher nem consegue explicar a sua vizinha o que havia acontecido, somente nas seguintes linhas que fica explícito a violência doméstica sofrida.

Só depois de algum tempo, Maria Cabocla me disse que fugia do marido, que estava louco, ensandecido, e que as outras crianças haviam se embrenhado na mata. Senti um arrepio só de pensar que aquele homem adentrasse a casa para buscar Maria Cabocla, além de me dar umas pancadas por ter violado a regra de que não se deve meter em briga de marido e mulher [...] Foi então que vi seu olho roxo, um ferimento acima da pálpebra, e senti amargura” (JÚNIOR, 2019, p.103)

A partir desse episódio, podemos ver uma certa mudança de atitude da Belonísia, como se ocorresse uma espécie de despertar, no qual ela evoca sua ancestralidade, a força de todas as mulheres que a antecederam, e decide não se permitir continuar naquela situação que estava, continuar ali com aquele homem com o qual ela se sentia uma completa estranha.

Dali a pouco esse cavalo iria me bater igual ao marido de Maria Cabocla. Mas eu já me sentia diferente, não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas.” (JÚNIOR, 2019, p.105)

Contudo, apesar de toda a opressão presente na narrativa, *Torto Arado* nos apresenta personagens femininos fortes, ligadas à natureza, à sua ancestralidade, mas que também vão à luta, que buscam se fazer ouvidas. Como é o caso de Bibiana, a nossa primeira narradora, que após sair da fazenda se torna professora, se envolve em lutas sindicais com o seu esposo Severo, luta pelo seu povo quilombola. E na volta à Água Negra toma frente junto com seu marido na luta contra as injustiças sofridas pela comunidade.

Disse que era professora, casada por muitos anos com um militante. Disse que era quilombola. Escutou que ninguém nunca havia falado sobre quilombo naquela região. — Mas a nossa história de sofrimento e luta diz que nós somos quilombolas-, disse, tranquila, diante do escrivão e do delegado. (JÚNIOR, 2019, p.228)

Assim, ao fim, após a perda de seu marido e de seu pai, Bibiana se vê como líder da comunidade

Durante toda sua vida, Bibiana havia visto o pai organizando as empreitadas de trabalho ou conduzindo a assistência nas cerimônias de Jarê. Nunca imaginou, entretanto, que aquela incumbência de falar ao povo da fazenda recairia sobre seus ombros. (JÚNIOR, 2019, p.193)

Dessa forma, a narrativa se encerra com as irmãs e a entidade Santa Rita Pescadeira à frente da comunidade de Água Negra, progressivamente, as forças femininas que se apresentam na narrativa e aos poucos vão tomando presença dentro da história.

Desse modo, no romance *Torto Arado* (2018), a identidade cultural da comunidade de Água Negra é construída coletivamente conforme as personagens se inserem em processos de (re)significação e representação de sua história e realidade. Em uma de suas falas com os moradores de Água Viva, com o objetivo de expor seus direitos e as possibilidades de melhores condições de vida para a população rural local, Severo discursa: “Não podemos mais viver assim. Temos direito à terra. Somos quilombolas” (JÚNIOR, 2018, p. 135). Sendo essa, a primeira vez que alguém da comunidade se pronuncia e assume uma autoidentificação como quilombola. As comunidades quilombolas eram originalmente formadas por indivíduos escravizados que conseguiram fugir do controle de seus “senhores” ou comprar sua liberdade.

A consciência social ganha forma a partir das narrativas de vida das duas irmãs resulta em formatos diversos de resistência, que também constroem a identidade comunitária. Assim, as manifestações de resistência podem ser percebidas em Severo conversando sobre seu desejo de melhorar de vida, a primeira expressão de um membro da comunidade com vontade de sair de lá e buscar condições de vida melhores, até a influência que exerce nas escolhas de Bibiana, até a escolha de Belonísia por se vincular às tradições do cultivo da terra.

A vivência de Bibiana na cidade é primordial para seu conhecimento da situação dos afrodescendentes no Brasil. Ela diz:

Nós moramos na periferia da cidade, e lá os policiais usavam a mesma desculpa de drogas para entrar nas casas, matando o povo preto. Não precisa nem ser julgado nos tribunais, a polícia tem licença para matar e dizer que foi troca de tiro.

Nós sabíamos que não era troca de tiros. Que era extermínio. (JÚNIOR, 2018, p. 162)

Desse modo, são produzidos e perpetuados estereótipos sobre as populações negras, com a anuência do Estado, sobrando aos sobreviventes lutar para restabelecer a imagem do parente perdido, como acontece com Bibiana, a luta por justiça pelo esposo se revela em uma luta por justiça coletiva.

Nas palavras de Hall:

Aparentemente silenciada além da memória pelo poder da experiência da escravidão, a África estava, de fato, presente em todos os lugares: na vida cotidiana e nos costumes dos alojamentos de escravos, nas línguas e *patois* das plantações, em nomes e palavras, [...] nas histórias e fábulas contadas às crianças, nas práticas e crenças religiosas, na vida espiritual, nas artes, nos ofícios, nas músicas e nos ritmos da sociedade escrava e pós-emancipadora. [...] Essa era - é - a 'África' que 'está viva e bem na diáspora. (HALL, 1996, p.230).

A simbologia dos corpos marcados como resquílios da violência da escravidão também é constante no romance. Os pés perfurados por objetos cortantes pelo caminho (Bibiana na pescaria e Belonísia na coleta de frutas), as mãos rasgadas e calejadas, e as línguas cortadas que são o elemento mais significativo do romance. A faca, como instrumento ocasionador de fatalidades e liberdades (Quando Donana usou a faca para livrar sua filha do marido violento), se torna um símbolo ambíguo na narrativa, como aponta Fernandes (2021).

Ao realizar uma comparação dos sons produzidos, por conta da língua decepada, com o resultado do som de um arado torto na terra, Belonísia salienta dois aspectos importantes da resistência negra, o trabalho na terra e a potência questionadora de sua voz. Na passagem posterior, Belonísia reforça a importância de sua voz como reverberação de outras vozes do passado, de mulheres que vieram antes dela e possuem todo o conhecimento ancestral de seu povo:

Mas eu persistia e repetia as palavras mais duras, as que não gostamos de ouvir [...]. Não me furtava a dizer o que faria muitos correrem, temendo a virulência de uma língua. Eram palavras repetidas por minha voz deformada, estranha,

carregada de rancor por muitas coisas [...], eram gritadas por minhas ancestrais, por Donana, por minha mãe, pelas avós que não conheci, e que chegavam a mim para que as repetisse com o horror de meus sons, e assim ganhassem contornos tristes e inesquecíveis que me manteriam. (JÚNIOR, 2018, p. 92)

Considerações Finais

Portanto, como foi analisado acima, além da opressão sofrida pelo quilombola, apontamos na obra *Torto Arado*, a dominação do masculino sobre o feminino, no qual o gênero se apresenta como indicador da desigualdade enfrentada pelas personagens femininas, que possuem a sua identidade deslocada.

Visto que, as formas de reprodução do machismo e do patriarcado presentes na comunidade são evidenciadas em diversos níveis. A resistência feminina realizada contra essa posição subalterna é esmiuçada ao passo que as personagens desenvolvem a sua consciência social e política, como ocorre com Bibiana. Ao apaixonar-se pelo primo, Severo, ela é diretamente sofre influência pela ideologia e pelo sonho de mudança nutrido por ele. Quando se muda da fazenda Água Negra, gestante, aos 16 anos, ela inicia um caminho de autoconhecimento que resulta no seu posto como líder popular, ao voltar para a fazenda, logo após a morte do marido.

Ao passo disso, podemos dizer que no romance a identidade cultural dos moradores de Água Negra também é mutável e se ressignifica e se define ao longo da narrativa.

Dessa forma, conseguimos entender a posição subalterna na qual se encontra a figura feminina dentro do romance. Nesse estudo, conseguimos visualizar o local obscuro em que se encontra a mulher periférica dentro de um contexto pós-colonial, dentro de um panorama etnocêntrico.

Entretanto, a conclusão do romance pela voz da entidade Santa Rita Pescadeira, é uma mensagem significativa dos elementos de origem africana presentes nessa identidade, bem como da necessidade da sua manutenção. Assim como, a sua narração possibilita a esperança por dias melhores, juntamente às mudanças que acontecem na fazenda, como a construção de casas de alvenaria para os trabalhadores dali.

Referências

ALVES, P. C.; RABELO, M. C. **Jaré: Religião e Terapia no Candomblé de Caboclo**. In: **Anais do Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA, 2009. Disponível em: <http://www.cantigasdojare.com.br/historia-do-jare.html>. Acesso em 05 de jul. de 2021.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BACELAR, Bruna Valença. **A mulher subalterna em “Pode o subalterno falar?” de Gayatri Spivak**. NEARI EM REVISTA, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1996.

MAIA, Antônio. **Sobre a analítica do poder de Foucault**. In: **Tempo Social**. Ver. Sociol. USP, São Paulo, 7(1-2): 83-103, outubro de 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/download/85208/88047/119716>. Acesso em 05 de jul. de 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG (2010 [1985]).

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

AS MEMÓRIAS ANTES DO TEMPO ACELERADO

LOS RECUERDOS ANTES DEL TIEMPO ACELERADO

Sheila Dias Maciel¹
Ana Vera Raposo de Medeiros²

Recebimento do Texto: 07/11/2022

Data de Aceite: 30/11/2022

RESUMO: Reflexão sobre duas obras memorialistas brasileiras publicadas em meados do século XX: *Galo Branco* (1948) e *Todos contam sua vida - Memórias de Infância e Adolescência* (1959), dos escritores Augusto Frederico Schmidt e Vivaldo Coaracy, respectivamente, com o objetivo menos de encontrar suas singularidades que compreender a escrita de memórias anterior ao tempo acelerado. Como aparato teórico utiliza-se Sarlo (2005); Jonsson (2004) e Gleick (2000), dentre outros. Ao final, após a reflexão empreendida, compreende-se as obras em diálogo não pela ideia de defasagens de ritmo, mas por serem capazes de lidar com a tradição da escrita em forma de memórias, de modo a construir, sem pressa, a ideia de texto genuíno na tessitura de suas ficções.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira. Memórias. Tempo. Aceleração. Eternidade.

RESUMEN: Reflexión sobre dos obras de memorias brasileñas publicadas a mediados del siglo XX: *Galo Branco* (1948) y *Todos cuentan tu vida - Recuerdos de la infancia y la adolescencia* (1959), de los escritores Augusto Frederico Schmidt y Vivaldo Coaracy, respectivamente, con el objetivo de encontrar menos sus singularidades que comprender la escritura de recuerdos antes del tiempo acelerado. Como aparato teórico, se utiliza Sarlo (2005); Jonsson (2004) y Gleick (2000), entre otros. Al final, después de la reflexión emprendida, las memorias se entienden no por la idea de retrasos en el ritmo, sino porque son capaces de seguir la tradición de escribir en forma de recuerdos literarios, para construir, sin prisa, la idea del texto genuino en el tejido de sus ficciones.

PALABRAS CLAVE: Literatura Brasileña. Recuerdos. Tiempo. Aceleración. Eternidad.

1 Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, Rondonópolis, Brasil; Professora Doutora, Titular.

2 Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, Rondonópolis, Brasil; Professora Mestra.

Considerações iniciais

[...]

Trago a doçura dos que aceitam melancolicamente.

E posso te dizer que o grande afeto que te deixo
Não traz o exaspero das lágrimas nem a fascinação das promessas.

Vinícius de Moraesⁱ

Existe, na Literatura Brasileira, uma parcela de obras memorialistas nas quais a ternura própria de uma ideia de velhice serve como motor para as recordações. Ao promover um retorno saudosista, essas obras vêm à tona não sem tristezas ou marcações de perdas, mas com a suave concepção de que envelhecer é uma conquista a ser partilhada.

Na contramão dos modelos memorialistas atuais, escritos em favor do que o filósofo Michel Deguy critica como sendo a “era do testemunho”ⁱⁱ, as memórias dos escritores Augusto Frederico Schimdt (1906-1965) e Vivaldo Coaracy (1882-1967), distanciadas temporalmente das palavras de Deguy, proferidas em 2005, contêm uma fórmula diversa, na medida em que não é o *horrrível* nem a pressa que aparecem como tema dessas memórias, mas a constatação da passagem do tempo não acelerado, que hoje nos atravessa.

A ideia de tempo acelerado está ligada aos novos paradoxos da moderna era tecnocrática. Para James Gleick (2000), a sensação que a tecnologia criou gera tensão no tocante ao tempo, gerando a sensação de que a vida anda rápido demais:

A verdade é que vivemos em meio a uma enxurrada de informações e de notícias, no entulho velho e nos brinquedos novos em folha de nossa civilização complexa, e – o que talvez seja de estranhar – quantidade significa velocidade. Os padrões de onda de todos esses fatos e escolhas fluem e chocam-se ao nosso redor a uma frequência ampliada. Vivemos no alvoroço. (2000, p. 17)

Sobre o alvoroço anunciado por Gleick unem-se as ideias de ritmo, adrenalina, aceleração contínua e atordoamento. Para Beatriz Sarlo, em *Tempo*

presente, “a aceleração que afeta a duração das imagens e das coisas afeta também a memória e a lembrança” (2005, p. 95). Para a pesquisadora o apreço à memória se desenvolve porque a aceleração produz um vazio de passado, que as operações de memória tentam compensar.

Ainda segundo Sarlo, o novo milênio traz consigo uma contradição: uma mistura de tempo acelerado e de uma memória que tenta lidar com um presente que desaparece “devorando-se a si próprio” (2005, p. 96). Antes desse tempo acelerado, contudo, existiram memórias reflexivas, diversas das memórias presentes na representação literária de hoje. Neste esteio, é nosso objetivo discutir a singularidade das obras *Galo Branco* (1948) e *Todos contam sua vida - Memórias de Infância e Adolescência* (1959) para examinar o modo como os escritores mencionados lidaram com a tradição da escrita em forma de memórias, eternizando o passado ao problematizar, sem pressa, a ideia de texto genuíno na tessitura de suas ficções.

Sobre *Galo Branco*, de Augusto Frederico Schmidt

Foram muitas luas, que tornaram
Branco os teus cabelos.
Foram as luas dos primeiros bailes,
Dos primeiros amores.
Dos primeiros encontros humildes.
Foram as luas das vigílias,
Que te ajudaram a embalar,
Que te ajudaram a fazer dormir
Os frutos alheios que amaste,
com a doçura da tua maternidade irrealizada.
Foram muitas luas que fizeram assim
Branco os teus cabelos.

Augusto Frederico Schmidt ⁱⁱⁱ

Augusto Frederico Schmidt nasceu no Rio de Janeiro a 18 de abril de 1906 e faleceu, também no Rio de Janeiro, em 8 de fevereiro de 1965. Foi escritor, editor - dono da Livraria Schmidt Editora, no Rio de Janeiro, empresário e poeta, incluído na geração de 30, portanto, na segunda geração do modernismo brasileiro, tematizou, com maior frequência em sua obra poética, a morte, a solidão, a

angústia, a fuga, a ausência e o amor.

Segundo Alfredo Bosi, em *História Concisa da Literatura Brasileira* (2018), “Schmidt foi poeta de inspiração bíblica, mas, diversamente de Jorge de Lima, não assistia nele o dom do verso nítido ou o encanto da imagem plástica. Era difusa a sua fala, romântica a melodia, derramado o estilo.” (BOSI, 2018, p. 373) Se sobre a sua produção poética alguma parte é descrita e discutida, há grande silêncio sobre sua produção em prosa.

Tendo iniciado sua vida literária com a poesia, em 1928, com a publicação do primeiro livro *Canto do Brasileiro*^{iv}, Augusto Frederico Schmidt, na fase madura, escreveu dois livros em que relata suas memórias: *Galo Branco - páginas de memórias* (1948), livro em que iremos nos deter, e *As Florestas- páginas de memórias* (1957), obras que abrigam momentos significativos experimentados pelo autor e que estão inextricavelmente ligados aos acontecimentos do Brasil daquela época. No livro *As Florestas*, por exemplo, Schmidt conta sua infância, suas viagens pelo mundo, apresenta suas opiniões sobre escritores, pintores e políticos que conheceu como Cornélio Pena, Graciliano Ramos e Getúlio Vargas.

Em 1930, Schmidt fundou a Livraria Católica no Rio de Janeiro que iria se transformar na Livraria Schmidt Editora, convertendo-se em ponto de encontro dos intelectuais modernistas da época. Como editor, publicou livros importantes como *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre e *Caetés*, de Graciliano Ramos, além de autores renomados como Jorge Amado, Vinícius de Moraes, Raquel de Queirós, entre outros. Como homem de relações, foi amigo pessoal do Presidente Juscelino Kubitschek, sendo o criador do slogan de seu governo : “50 anos em 5”.

O acadêmico Antonio Olinto³ falando sobre livro aparecido em 2005 “*Quem contará as pequenas histórias? - Biografia romanceada de Augusto Frederico Schmidt*”, das autoras Letícia Mey e Euda Alvim, informa:

Diga-se, antes de tudo, que se trata de um livro necessário. Não só como poeta - embora principalmente como poeta - mas também como empresário e homem público, precisávamos de um levantamento de sua vida, de sua obra e de sua participação na política do País. O brasileiro Augusto Frederico Schmidt começou a aparecer como editor, como integrante de um movimento que revelava nomes até então

desconhecidos. (...) Em 1930, Schmidt começaria a fazer história. Fundou a Schmidt Editora e lançou a nova literatura brasileira. Sem exagero.

Olinto segue elogiando a obra que costura episódios importantes da vida de Augusto Frederico Schmidt, no formato de uma biografia romanceada que focaliza tanto a obra do autor como aspectos da sua vida empresarial, explicando, por exemplo, como Schmidt torna-se o empreendedor de uma rede de supermercado, comentando este que pode parecer um traço antagônico para um homem das artes. Comenta que o livro aborda também os outros e múltiplos *Schmidts*: o homem de ação, o empresário, o político, o poeta.

Olinto localiza nas páginas de “*Quem contará as pequenas histórias?*” episódios que, segundo ele, revelam a importante participação e o registro lúcido da história nacional como em:

Uma das páginas mais fortes do livro de Letícia Mey e Euda Alvim é a que descreve a visita feita por Schmidt ao presidente Getúlio Vargas em 23 de agosto de 1954, véspera do suicídio. O texto é de Schmidt: “A 23 de agosto de 1954, compareci eu ao Palácio do Catete a fim de entregar ao presidente Vargas o relatório da Missão Klein & Saks sobre o problema da alimentação no Brasil. Conversamos também sobre a situação, todos contra Getúlio, o que poderia acontecer? Palavras de Getúlio: “Sei que a situação é grave, mas mesmo assim estou tranquilo. Eu sei o que devo fazer e para onde vou e é por isto que lhe digo que estou tranquilo. Vou numa só direção e para a frente. Quando, enfim, decidimos e sabemos para onde vamos e o que devemos fazer, isso nos tranquiliza.” Schmidt deixou registrado, em diário: “Reservara-me o destino vê-lo, observá-lo, sentir o seu drama no momento em que sua estrela extraordinária se estava apagando...”

Estas informações, ou episódios, estão presentes, juntamente com outras de cunho histórico ou pessoal em *Galo Branco – páginas de memórias*. Lá, Schmidt vai narrar a partir da imagem deste galo que, com seu canto matinal, vai ‘*Tecendo a Manhã*’, conforme o poema de João Cabral de Melo Neto. Desde o frescor daquelas manhãs infantis, Schmidt vai registrar acontecimentos da infância, da vida em família, das viagens, do trabalho, claramente em busca de respostas para as suas

ações e as ações dos que o cercaram, buscando compreender, pela apreensão do passado o *que foi e o que fez* com que ele chegasse, como chega, à fase madura. É com a imagem e as sensações deste canto do galo que a narrativa é iniciada:

Numa pequena e escura prisão cercada de plantas vive, sempre solitário, o Galo Branco. Quantas vezes me esqueço de tudo a olhá-lo, repousando nas horas noturnas, a crista vermelha e intensa caída como um galho pesado de frutos! Que imagens e sensações não palpitarão, contidas nesse bicho misterioso, nesse bicho simbólico que tantos sortilégios e poderes encarnou, e está agora sufocado numa estreita prisão cercada de plantas! (...) És, meu Galo Branco, uma sentinela, uma candeia no escuro, e a tua voz queima. (...) Acordem o meu Galo Branco; do contrário não poderei sair deste silêncio, do contrário adormecerei, e a minha cabeça cansada cairá sobre o silêncio e será levada para o abismo, para o nunca mais e para a morte. (SCHMIDT, 1957. p. 9-12)

É aí também que fica estampada a ideia de que o silêncio do Galo Branco implica silenciar essas memórias que o autor pretende trazer. O que se segue é o exame dos dias da infância que o narrador Augusto Frederico Schmidt traz como se buscasse um refúgio nesta prosa de memórias, ou numa tentativa de se salvar do esquecimento, tanto do vivido como do futuro, salvaguardando as ocorrências em que buscará explicação para a sua vida.

O texto impressiona porque, além da ternura já referida – emanada de um autor que tenciona instruir enquanto conta - é a escrita de quem viveu as experiências apontadas. Experiências que deixaram marcas no escritor, já que compuseram sua história de infância e adolescência. Existe uma particularização dos eventos atravessados que reverberam no adulto que narra:

Este século tinha seis anos quando nasci. Era esse o tempo da segurança, dos direitos adquiridos, o tempo em que tudo se regia pelo princípio da inviolabilidade do ser humano. Depois, veio 1914. Muito criança ainda, lembro-me, porém, desse ano terrível e das suas repercussões próximas, das repercussões da guerra sobre a minha infância. É que, ainda menino, encontrava-me na Europa, vizinho dos acontecimentos. Num internato na Suíça, nessa inesquecível Lausanne, que mais tarde comovidamente visitei, homem

maduro, ressoavam os ecos da tragédia que bem perto se desenrolava (SCHMIDT, 1957, p. 15)

É pelas palavras do próprio Augusto Frederico Schmidt que vemos o homem maduro encontrar-se com a criança que experimentou, ainda que com alguma distância, as agitações da guerra que se fixaram na sua memória. Esse encontro do adulto com a criança é a tradução perfeita do resgate das lembranças que embalam o narrador de *Galo Branco*. Os estudos sobre a memorialística nas narrativas schmidtianas servem para mostrar, todavia, que seu autor não se preocupou apenas em relatar experiências próprias, mas vê-se também o esforço de um autor para que seus relatos pessoais contenham informações capazes de ajudar o leitor a estabelecer relações entre eles e os fatos históricos, os acontecimentos que ele viveu ou aqueles sobre os quais teve notícia ao longo de sua infância e adolescência, estabelecendo assim um discurso historiográfico. De modo literário e poético, no mais das vezes, Schmidt presta seu testemunho terno, apresentando uma visão sobre episódios da história brasileira valendo-se do que registrou na memória.

A obra, que contém as marcas tradicionais da narrativa de memórias, é apresentada por um narrador em primeira pessoa, protagonista, que promove a entrega autobiográfica ao produzir um texto assumidamente confessional. Apesar dessa entrega, filtrado pela linguagem, o texto traz em si uma dualidade: o desejo de narrar-se e a impossibilidade de narrar-se, própria de uma forma narrativa que se desdobra por meio de escolhas, seleções, cortes e pela forma de escrita em prosa literária, ainda que conte uma história por meio de muitas ações que podem ser comprovadas fora do texto, especialmente pelos que viveram experiências vitais semelhantes.

Vazada numa linguagem singular, que se pretende objetiva e se mostra, contudo, adornada pelas possibilidades próprias do literário, a obra divide-se em duas partes, contando a primeira com 51 capítulos - cujos títulos descrevem as ações centrais - e a segunda, com trechos não numerados, nem nomeados, até a página final de número 418. A soma das duas partes tem como resultado a forma de memórias genuínas que se apresenta aos leitores.

O narrador relata, na primeira pessoa, as suas experiências pessoais. O passado é trazido pela memória do narrador que se detém, na primeira parte da

obra, a examinar pessoas e situações de seu passado, mas nem todos os eventos são trazidos com precisão de datas e nomes, acrescentando ao texto aquele mínimo de incertezas causadas pelo distanciamento entre os fatos narrados e o momento distante na qual o memorialista tenta recuperá-los, como é comum nos textos de memórias, ao criar suas autoficções por meio de expressões como “se não me falha a memória”.

Os acontecimentos pretéritos são buscados para explicar o presente. É antes um resgate, tão preciso quanto possível, dos acontecimentos que Augusto Frederico Schmidt considera responsáveis por sua formação social e pessoal. O autor transforma a potência autobiográfica em ato a partir da vontade de registrar o passado para salvá-lo do esquecimento. Essa tentativa de salvação de si e dos que amou serve também para deixar um registro dos hábitos, costumes e traços da sua vida.

Como memórias, trata-se de uma narrativa retrospectiva, com claro avanço dos episódios ao longo do tempo. Há uma sucessão cronológica na exposição das cenas, desde o nascimento do autor: “Este século tinha seis anos quando nasci. Era esse o tempo da segurança, dos direitos adquiridos, o tempo em que tudo se regia pelo princípio da inviolabilidade do ser humano” (SCHMIDT, 1957, p. 15). Nessa perspectiva, não ele próprio, mas as pessoas de seu entorno familiar e social, bem como os fatos descritos, representam valores positivos (amor, dedicação, honestidade) que são largamente pontuados como exemplares. O produto/constructo que narra, dessa forma, é composto do que foi e do que viveu, numa clara tentativa de salvar-se da morte. Diz o autor: “Pedem-me que responda a um inquérito, dando as razões por que escrevo. (...). Minha ambição de ser um escritor se justificava outrora, na infância, pelo desejo de defender da morte seres e ambientes que eu amava” (SCHMIDT, 1957, p. 367).

Sobre a própria escrita das memórias, o narrador indaga: “Que interesse poderão ter essas notas? – indago de mim mesmo sempre que me disponho a escrevê-las. Serão traços, sinais de que andei por este mundo” (SCHMIDT, 1957, p. 401). Essa reflexão está inclusa na segunda parte da obra, quando o sujeito toma ciência de si mesmo e há uma compreensão sobre si no presente, quando as avaliações sobre “o mundo” e seu “estar nele” são declaradas. Há, então, um desvelamento do ser e a todo tempo o autor revela sentimentos e opiniões sobre si

e sua (con)formação social e pessoal. É marcadamente na segunda parte do livro que as considerações do narrador apresentam os pensamentos e sensações de um homem de seu tempo com valor universal.

Como exemplo de memórias, portanto, *Galo Branco* contém reverências a pessoas, costumes e experiências mais solidárias, que são uma forma de sacralização do passado, ao confirmar, num tempo menos medido por sua própria escassez que pela viabilidade de suas efetivas realizações, as experiências humanas tornadas como tributos do tempo vivido.

Sobre Todos contam sua vida – Memórias de Infância e Adolescência

A obra *Todos contam sua vida*, de Vivaldo Coaracy, foi publicada em 1959, quando o engenheiro, jornalista e escritor, aos setenta e sete anos, depois de longa trajetória de publicações, transforma, em ato de escrita, a potência autobiográfica que traz consigo. Nessa perspectiva, a escrita de memórias parece ligada a certa época da vida, aos instantes finais, quando urge que a lembrança (res)surja e (res)signifique o vivido, restando a impressão de que a matéria rememorada é, pelo seu caráter de exemplaridade, uma espécie de lição a ser deixada, uma herança universal de feição didática, uma tentativa de salvar-se do esquecimento, inscrevendo num tipo de eternidade, aquilo que foi experimentado, pensado, sentido, sofrido ou apreciado pelo memorialista e que ele conclua, ternamente, que deva ser legado ao futuro.

Nas palavras de Vivaldo Coaracy, a “ereção de um livro de memórias” permite que o autor revele sobre si, informe seu pertencimento a grupos, instituições etc. ou silencie - no que o silêncio ainda pode comunicar sobre aquilo que é silenciado, ou escondido - fatos, histórias, experiências, trechos da vida que interessem (ou não) ao autor contar. Às vezes por considerar algo de sua vida ‘notável’ - e contável -, às vezes por imodéstia, outras vezes, ainda, pela vontade de deixar registrada uma história que tende à dispersão, ao silêncio, ao esquecimento, é que o memorialista se lança na empreitada de percorrer os espaços da lembrança.

É pretencioso e, frequentemente, desnecessário estabelecer ou supor as razões para a escrita das narrativas de memórias. Satisfaz-nos o fato de que,

assim como as autobiografias, as páginas de memórias foram escritas e publicadas permitindo nosso acesso a elas. Suas páginas revelam experiências ricas que só podem ser usufruídas assim, pela leitura reflexiva e silenciosa das vidas – antes secretas, anteriores ao conceito de intimidade^v apresentado por Paula Sibilia, que são ali reveladas.

Vivaldo Coaracy nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 25 de novembro de 1882, sendo filho único de pais influentes no cenário artístico da época. Seu pai foi José Alves Visconti Coaracy e sua mãe Corina Alberta de Vivaldi Coaracy, ambos escreviam e fomentavam as atividades artísticas cariocas. Como seu pai assinasse suas obras como “V. Cy” (Visconti Coaracy) e sua mãe, talentosa escritora, mas, especialmente importante jornalista, também empregasse sigla parecida “C. Cy” (Corina Coaracy), numa homenagem a ambos, Vivaldo Coaracy adota, numa espécie de herança, o nome com que passa a assinar sua obra - V. Cy. Vivaldo perde seus pais em eventos muito tristes e temporalmente próximos, quando contava apenas 10 anos de idade.

Ao longo de sua vida adulta figuram artigos, romances e narrativas de memórias. Os títulos *O Perigo Japonês* (série de artigos para o Jornal do Comércio), *A Rampa* (romance), *Frida Meyer* (novela), *Problemas Nacionais*, *O Rio de Janeiro no século 17*, *Memórias da cidade do Rio de Janeiro*, *Todos contam sua vida - Memórias de Infância e Adolescência*, *Couves da minha horta* (reunião de crônicas), *Pôr do sol na Ilha* (crônicas), *A viação férrea no Brasil*, *O caso de São Paulo*, *O contador de histórias* (crônicas), *Cata-vento e Paquetá* (Imagens de ontem e de hoje), entre outras produções e várias traduções, ilustram tanto o interesse jornalístico como a fixação pelos lugares em que viveu, especialmente a cidade do Rio de Janeiro e, depois, a ilha de Paquetá/RJ, onde morreu aos 85 anos, em 1967.

O livro *Todos contam sua vida - Memórias de Infância e Adolescência*, foi lançado pela livraria José Olympio Editora, no Rio de Janeiro, quando o autor contava 77 anos e já havia registrado parte de suas memórias em livros anteriores, apresenta a seguinte pergunta em seu prólogo: Por que mais um livro de “Memórias”? Prosseguindo nas explicações encontradas para esta questão, Coaracy responde, entre outras coisas, e de forma algo poética que, tendo atingido o ocaso da vida, o que nos cabe é recordar:

Quando se chega ao ocaso de uma existência longa, como esta que me foi dado viver, não há mais esperanças, desejos ou ambições que nos incitem a olhar para o curto amanhã diante de nós. Volvemos instintivamente a vista para o passado, reconstituindo a estrada percorrida, recordando dos passos da jornada extensa. Envelhecer é cultivar saudades. (COARACY, 1959, n.p.)

Percebe-se que o verbo envelhecer está atrelado a “reconstituir”, “recordar”, “cultivar”. São ações que demandam tempo livre, ações para serem realizadas numa escala humana anterior ao nanossegundo ou à sensação que a tecnologia criou de que a vida anda rápido demais e que a aceleração contínua é a única saída. É ainda neste prólogo que o autor informa que algumas “couves” daquela horta - menção ao livro de crônicas anterior, reaparecerão neste livro, já que aquele está esgotado e alguns dos episódios lá expostos caberiam bem aqui. Nesta sequência ainda e, também, sobre as razões que o moveram à escrita desta obra, Vivaldo Coaracy revela:

Nestas horas crepusculares, não tendo mais que olhar para o futuro, volve o homem os olhos para o passado. Já o escrevi ali em cima, mas não faz mal repetir. Repetir-se é vício próprio da velhice. Um deles. Pergunta o indivíduo a si mesmo: Que fiz eu da minha vida? Quais foram os elementos, as experiências, os encontros a concorrer para fazer de mim o que fui e o que sou? (COARACY, 1959, n.p.)

Dizendo isso, Coaracy apresenta as motivações que, com maior frequência, levam alguém a escrever suas memórias, quando genuínas, quais sejam: a tentativa de voltar ao passado para compreender o presente, conjugada com a vontade de salvar-se para o futuro, ou, de algum modo, subsistir ao esquecimento.

Assim, o que ele nos apresenta é uma narrativa retrospectiva, retomando um passado distante do qual provem a própria narrativa. Encadeando coerentemente episódios pretéritos, atesta que os esquecimentos e as lacunas da memória são razões que amparam a decisão de lembrar. Suas memórias haverão de ter um caráter exemplar, revelando um indivíduo que é também um ‘porta voz’ de seu tempo e dos acontecimentos que o trouxeram e o perfizeram até o momento presente da escrita.

Assim, a ternura e a eternidade ligam-se ao que chamaríamos de *memórias genuínas* configurando-se como narrativas que se caracterizam por uma relação efetivamente estabelecida entre aquilo que é narrado e a história de vida do autor da obra. Ideia que se opõe à noção das *memórias ficcionalizadas*, situação em que o teor de uma narrativa pretérita não se apoia no vivido, no experimentado, mas na elaboração ficcional de um tempo e de uma vida que se cria e se conta.

Outra distinção oportuna sobre as *memórias* é a que vem apresentada pelo educador e pensador Rubem Alves em seu *O velho que acordou menino* (2005), livro que narra sua memória de velho, evocando fatos passados, contando histórias da sua vida e de outros, explicando que “*Memória é onde se guardam as coisas do passado*” (2005, p. 13) e distinguindo tipos de memórias:

Há dois tipos de memórias: memória sem vida própria e memória com vida própria. As memórias sem vida própria são inertes. Não têm vontade. Sua existência é semelhante à das ferramentas guardadas numa caixa. Não se mexem. Ficam imóveis nos seus lugares, à espera. À espera de que? À espera de que as chamemos. [...]. Essas memórias são muito importantes. Sem elas não poderíamos nos virar na vida. Estaríamos sempre perdidos. As memórias com vida própria, ao contrário, não ficam quietas dentro de uma caixa. São como pássaros em voo. Vão para onde querem. E podemos chamá-las que elas não vêm. Só vêm quando querem. Moram em nós, mas não nos pertencem. O seu aparecimento é sempre uma surpresa. É que nem suspeitávamos que estivessem vivas! A gente vai calmamente andando pela rua e, de repente um cheiro de pão. E nos lembramos da mãe assando pães na cozinha. (ALVES, 2005, p. 13 - 14)

O primeiro tipo de memórias, segundo o autor, é composto pelos conhecimentos que usamos para acessar informações gerais, para saber nomes, datas, endereços, ou seja, formadas por dados básicos adquiridos ao longo da vida. Já as memórias com vida própria, vêm quando menos esperamos, não sendo nem programadas nem programáveis, mas ocorrendo ao sabor do tempo, dos acontecimentos próprios da vida e do seu ritmo inesperado.

Também sobre essa dupla natureza dos textos de *memórias*, Ecléa Bosi afirma que:

O passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituiriam autênticas ressurreições do passado. (BOSI, 1994, p. 48)

Essas distintas formas da memória, apontadas por Rubem Alves e Ecléa Bosi, são acionadas de modos e de lugares diferentes, mas são igualmente importantes para a recuperação de informações e comportamentos que nos fazem decidir diante de várias (de todas as?) situações ao longo da vida: desde o que falar, como apresentar argumentações, passando por que caminho escolher para cumprir determinado trajeto, até às escolhas morais que fazemos, em tudo age a memória, ou as memórias - as de vida própria ou as inertes, como as de hábito ou aquelas de ocorrência repentina.

As (e)ternas memórias daqueles que se propõem a contar o passado, suas histórias de vida, são formadas por várias memórias ativadas ao longo desse narrar-se. Boa parte do que é rememorado, o é pelo contato com o que o presente a aciona. São as conversas com amigos, com familiares, com as pessoas que partilharam os “velhos tempos” conosco que nos fazem lembrar. As histórias de vida estão guardadas na memória dos que já viveram bastante, e são reflexos diretos da memória coletiva de um grupo a que pertencem/pertenceram seja o grupo familiar, escolar, profissional, religioso, enfim, algum aspecto deste homem inscrito num tempo histórico e social.

No início do século XX, o sociólogo Maurice Halbwachs apontou caminhos diferentes para as concepções conhecidas a respeito da memória, sendo o responsável pela fundação do campo de estudos sobre a memória na área das ciências sociais.

Da percepção anterior de que a memória valia-se exclusivamente da experiência pessoal de cada indivíduo, passa-se, com os estudos de Halbwachs^{vi}, a pensar nos fatores sociais como elementos fundamentais da construção das memórias que contém grande parcela de concepções dadas pela coletividade, pelas experiências comuns a grupos que são, várias vezes, compartilhadas. A partir dessa noção de memória coletiva, é lícito dizer que as memórias pessoais, ou

individuais serão percepções, ou pontos de vista de uma memória maior e coletiva que registrou um tempo, estabeleceu os marcos, elegeu o memorável de cada época. Também é válido observar que o resgate dessa memória, o acionamento dos mecanismos que cada indivíduo fará para acessar a sua memória pessoal são escolhas, até onde possível, particulares.

Somos resultado de uma somatória de fatores que nos vinculam a uma existência, temos nossas interações sociais, mas também temos nossa individualidade. E ainda que a nossa memória pareça não se compaginar, ou ser tributária de qualquer outra, ela há de estar inserida num mesmo tempo e, eventualmente, lugar que várias outras memórias visitaram ou em que viveram. De modo que a '*nossa memória*', que às vezes julgamos tão íntima e pessoal - única - é permeada pelas vozes que nos acompanharam no processo de arquivamento dos nossos registros memorialísticos, atestando seu caráter coletivo, sua feição de constructo social.

Indivíduos que já viveram um trecho considerável de tempo, que já foram atuantes em seu meio social, profissional e familiar, exercendo troca constante com as coletividades desses grupos, mas a quem aconteceu de a passagem do tempo e o peso dos anos afastar das atividades de antes; se a maturidade lhe pesa e dificulta ou impede uma vida mais ativa entre os de seus grupos, resta-lhe o posto irrevogável de guardião das memórias, de modo que o indivíduo de idade mais avançada exerce papel importante nos grupos sociais e familiares, na medida em que ele, valendo-se de suas experiências e lembranças, restabelece as histórias, aclara os fatos, relembra as origens e reorganiza os saberes, ou, nas palavras de Ecléa Bosi:

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente de seu grupo: nesse momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade. (BOSI, 1994, p. 63)

É desta forma, ouvindo ou lendo os mais experientes que temos acesso a informações que nos confortam e atualizam sobre um tempo fora de nosso alcance. É o acesso à origem das situações presentes que, de algum modo, nos

explicam sobre o curso de nossas vivências no agora. As narrativas de memórias, ternamente trazidas, nos aproximam daquilo que não conhecemos como hábitos, estilos, modos de vida, casas, roupas, ligações familiares, sociais etc. e, por meio delas, garante-se a sobrevivência do passado.

Nas memórias de Vivaldo Coaracy, que são aqui objeto de estudo, o passado, ou antes, as memórias inertes ou aquelas formadas pelo hábito, como visto acima, são chamadas para a localização e identificação deste *eu* que se narra e se desvela. Do mesmo modo que nos ocorre a todos quando, em uma situação de interação, temos que nos apresentar a alguém, é pelo anúncio dos dados mais básicos que começamos: nome, filiação, escolaridade, informações sobre a infância e as primeiras impressões que tivemos do mundo. Ativa-se, assim, a memória habitual que nos coloca em relação ao outro.

É deste modo que o livro *Todos contam sua vida - Memórias de Infância e Adolescência* começa. Também é assim que ele prossegue, descortinando épocas pretéritas da vida do autor. Cenas da infância mais remota passadas na Rua do Resende, no Rio de Janeiro, que Vivaldo Coaracy chama de imagens imprecisas. Ele informa que a imprecisão destas cenas deve-se tanto à pouca idade que tinha na ocasião, quanto ao fato de que parte dessas lembranças podem advir de uma memória coletiva que “cresceu com ele”:

As reminiscências que guardo dos primeiros anos reduzem-se a poucos episódios ou cenas que me aparecem como quadro distintos, separados uns dos outros e sem conexão entre si. Desconfio de que a mesma coisa sucede, mais ou menos, com a maioria dos indivíduos. Com as lembranças e recordações posteriormente ouvidas, invocadas no círculo familiar, são aos poucos preenchidos os claros entre esses quadros, formando um tecido contínuo, cronologicamente arrumado. (COARACY, 1959, p. 4)

Por meio deste tecido cronológico o autor nos conta, por exemplo, sobre suas primeiras e mais remotas lembranças, localizando sua casa, sua filiação e o que ele aponta como a mais forte memória deste tempo - sua avó, fixada em duas cenas: na primeira a avó carinhosa e risonha, enchendo o neto de afagos e mostrando a lua ao neto e, na segunda, descrevendo o sorriso congelado e sereno da avó no caixão.

Na sequência Coaracy fala dos cachorros e gatos da família e dos endereços em que morou na sua infância, das brincadeiras e dos amigos desta fase, atualizando-nos, como cumpre às narrativas memorialísticas, sobre os hábitos, costumes e acontecimentos de data tão remota. Apresenta-nos Umbelina, uma “negra de aluguel” que é comprada por sua família para, em seguida, ser libertada e tornada em ama de *Vivaldinho*. Ao final destes primeiros capítulos, Vivaldo Coaracy anuncia: “Parece-me que de modo quase insensível aquele ambiente e os dias que nele vivi também concorreram de alguma forma para a formação daquilo que hoje sou” (1959, p. 17).

Progredindo na narração, Coaracy relata os ofícios de seu pai e de sua mãe, bem como o círculo de amizades destes, que contou com nomes como José de Alencar, Arthur Azevedo, Fagundes Varela, Monteiro Lobato, entre outros importantes nomes da vida cultural brasileira. E é assim que ao longo de *Todos contam sua vida - Memórias de Infância e Adolescência*, Vivaldo Coaracy vai desfiando suas memórias sem qualquer peso de dor ou de saudades irrecuperáveis, mas suave e ternamente compartilhando seu tempo desacelerado e suas experiências conquistadas.

Ainda que sua obra de memórias seja pouco ou nada conhecida do público, serve como exemplo de um gênero dotado de estatuto próprio, em que o narrador, no processo de narrar-se, traz à cena não somente o eu autobiográfico, mas todo um mundo que se perdeu a sua volta. Dividida em oito capítulos^{vi}, as memórias de Coaracy resgatam um tempo menos apressado em que ruas, bairros e recantos do Rio de Janeiro de outrora são habitados pelas diversas pessoas que o ajudam a criar o *pequeno mundo* de suas memórias:

A convivência numa coletividade relativamente reduzida, em que todos diariamente entram em contato mais ou menos próximo uns com os outros e são levados a se medir e conhecer, equivale a uma ampliação do círculo familiar, doméstico. E assim se aprende a tolerância, às vezes com um sorriso de amistosa zombaria, para com as peculiaridades e esquisitices dos outros e a lenidade para julgar as fraquezas alheias. É certo que, em qualquer meio, sempre se encontram indivíduos azedos e ásperos de difícil convívio, que não sabem inspirar simpatias, mas também isso é educativo, pois ensina que, como lá dizem os ingleses, “é preciso toda a espécie de gente para formar um mundo”. Mesmo um pequeno mundo. (COARACY, 1959, p. 31-2)

Ao ministrar, no trecho em destaque, doses de *lenidade, simpatia, convivência e tolerância*, o memorialista utiliza da linguagem menos para compor um quadro topográfico da localidade, quando descreve Icaraí, bairro litorâneo de Niterói, que para prover seu texto de sabedoria: o efêmero da paisagem apresentado no segundo capítulo aparece contraposto ao ensinamento desse trecho, que se mantém perene e faz falta ao mundo apressado de hoje: as diferenças são necessárias.

Essas *Imagens imprecisas*^{viii} da paisagem e das passagens que vivenciou são alicerçadas na precisa segurança de um narrador vivido e servem também para ler um Brasil que não é exatamente o dos livros de história, porque diz respeito tanto às transformações históricas quanto ao microcosmos de uma existência:

Trata-se apenas de descrever sumariamente, dentro do limitado quadro de uma experiência individual, alguns dos aspectos, neste nosso Brasil, da existência num mundo que se extinguiu, sob condições e conceitos que não mais vigoram. (COARACY, 1959, n.p.)

A retomada do passado sob forma confessional nas páginas de memórias de Vivaldo Coaracy traz à tona, de algum modo, uma diferente concepção da vida e do mundo que o narrador apresenta da perspectiva de um privilégio precioso, “como um porto de águas serenas, como um oásis de suave repouso, termo da jornada, por efeito da idade. É a sabedoria da velhice”(COARACY, 1959, n.p.).

Considerações sobre remates semelhantes vistos pela ótica de um tempo diverso

Deve haver aqui perto uma roseira florindo,
Não sei... sinto por mim uma harmonia,
Um pouco da imparcialidade que a fadiga traz consigo.
[...]
Numa ternura que não é mais perigosa não, é piedade
paciente.

Mário de Andrade^{ix}

Não são diferentes entre si as considerações sobre a existência proferidas pelos autores Coaracy e Schmidt, sobretudo pela constância das reflexões descritas com *piedade paciente* ou com *a doçura dos que aceitam melancolicamente os cabelos que a lua*, ou a sequência de uma vida, *braquearam* em definitivo. Ainda que, grosso modo, haja mais tristeza nas páginas de memórias do autor de *Galo Branco*, em contraste com a alegre resignação das memórias de Schmidt, ambas as obras são memórias genuínas publicadas na metade do século XX, escritas como remate de uma existência por dois escritores nascidos no mesmo Rio de Janeiro.

Chama a atenção ao leitor de hoje menos a diferença entre as obras selecionadas que a diferença facilmente constatável entre elas e as memórias das duas décadas que inauguram o século XXI. Esses remates semelhantes empreendidos pelos dois memorialistas fluminenses são dotados do que hoje parece faltar ao mundo que habitamos: ternura, paciência, tristeza sem revolta, gratidão pela experiência vivida e reflexão sobre a existência em considerações destituídas de pressa. Suas obras lidaram com a tradição da escrita em forma de memórias, eternizando o passado sem congelá-lo, ao problematizar, sem pressa, por meio de linguagens ternas, o vivido de suas ficções.

Em *Dez considerações sobre o tempo*, a física Bodil Jonsson alerta que como o mundo de hoje se desenvolve num ritmo muito acelerado, ficou mais fácil “questionar os velhos modelos em vez de buscar interpretar cada situação nova com um olhar antigo” (JONSSON, 2004, p.105). Por essa opção, é fácil atestar uma defasagem de ritmo nas memórias anteriores à aceleração. Essa hipótese, contudo, não parece acertada na medida em que a singularidade das obras *Galo Branco* (1948) e *Todos contam sua vida - Memórias de Infância e Adolescência* (1959) não se alicerça por suas defasagens de ritmo, mas por serem capazes de expor, em suas autoficções, reflexões sobre o perene e o efêmero sem o atropelamento próprio de quem vive sem tempo.

Construir uma visão com relação à certa ideia de passado – espaço de experiências – ou em relação ao futuro – horizonte de expectativas, é o que a leitura das memórias promove, acrescentando sentido à reflexão de Jonsson:

Outrora, o tempo regulava o curso da natureza. O tempo era aquele meio maravilhoso de que a natureza dispunha para impedir que tudo acontecesse ao mesmo tempo. Hoje,

parece que essa propriedade do tempo desapareceu – tudo (ou quase tudo) acontece simultaneamente. A bota invisível, que outrora sabia distinguir entre o duradouro e o efêmero, esmagando dia após dia todos os achados, os resultados de pesquisa e as novidades, perdeu a sua função. Todas as nossas representações do futuro e da longa duração poderão se revelar vazias de sentido, pois a visão de futuro não dura mais muito tempo. (JONSSON, 2004, p. 26)

Referências

ALVES, R. *O velho que acordou menino*. São Paulo: Planeta, 2005.

BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. 52 ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2018.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 2 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COARACY, V. *Todos contam sua vida - memórias de infância e adolescência*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1959.

DEGUY, M. A era do testemunho. Folha de São Paulo, São Paulo, Ilustrada. (disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1609200517.htm>; acesso em 24/09/2018).

GLEICK, J. *Acelerado: a velocidade da vida moderna/ o desafio de lidar com o tempo*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

JONSSON, B. *Dez considerações sobre o tempo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
SARLO, B. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SIBILIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SCHMIDT, A. F. *O galo branco: páginas de memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

‘Notas de fim’

i Trecho do poema “Ternura”, da obra *Novos poemas* (1938), publicada no Rio de Janeiro pela editora José Olympio.

ii “Existe engajamento enquanto houver horizonte, enquanto acredita-se no “futuro radiante”. O testemunho é sempre de desgraças, catástrofes, extermínios. O engajamento intelectual pressupõe a existência e a energia da persuasão loquaz. [...] Mas o testemunho, verbal ou documentário, livro ou filme, tem força para persuadir a renúncia do horrível? Duvido. Quanto mais testemunhos, mais tristezas e mortes. [...] As palavras e mesmo as imagens esgotam-se ao testemunhar.” (Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1609200517.htm>; acesso em 24 de set. de 2018).

iii Trecho do poema “Que lua embranqueceu...”, de Augusto Frederico Schmidt, publicado na obra *De Fonte Invisível* (1949).

iv Disponível em <http://academia.org.br/artigos/schmidt-o-brasileiro>, acesso em 10/10/2019.

v O conceito de extimidade é apresentado por Sibilia (2008) como um fenômeno contemporâneo ligado à exibição (inventada ou não) de si mesmo. Para a autora, há uma explosão de auto-relatos que está atrelada à extinção dos grandes relatos que deram sentido à vida moderna.

vi Aqui pensamos especialmente em *A memória coletiva*, de M. Halbwachs, publicada na década de 1950.

vii Os capítulos aparecem, no índice, nomeados e sem numeração: “Rua do Resende”; “Icarai”; “Minha Gente”; “O cônego Vivaldi”; “Ambiente da Infância”; “Orfandade”; “Colégios, Professores e Mestres” e “Da Rua do Ouvidor à Praia Vermelha”.

viii A expressão “Imagens imprecisas” (COARACY, 1959, p. 03) foi utilizada pelo autor a fim de nomear o primeiro subitem do primeiro capítulo dessas memórias em que.

ix Trecho do poema de Mário de Andrade intitulado “Momento”, da obra *Remate de Males*. Conferir em: ANDRADE. *Poesias Completas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

LINGÜÍSTICA



**O DISCURSO DE RESISTÊNCIA DO/NO SUJEITO PRESENTE
NO MEME: O QUE O MEC REALMENTE QUIS DIZER SOBRE A
PROPAGANDA DO ENEM 2020**

**THE RESISTANCE DISCOURSE OF/IN THE SUBJECT PRESENT
IN THE MEME: WHAT MEC REALLY MEANT ABOUT THE ENEM
2020 ADVERTISEMENT**

Adilson Vilasboas Seba¹
Fabiana da Silva Lira²
Marcos Ferreira Medeiros³

Recebimento do Texto: 13/10/2022

Data de Aceite: 10/11/2022

RESUMO: O referido artigo teve como intuito fazer uma análise mobilizando conceitos da Análise de Discurso, articulando o linguístico com o social, em que, buscamos refletir e compreender como o objeto simbólico meme produz sentidos diante da propaganda do Governo Federal, do ano de 2020, utilizou-se principalmente a autora Eni Orlandi, para respaldar nossa pesquisa assim como outros. Obtivemos como conclusão, que a propaganda é riquíssima em sentidos, a resistência do/no sujeito presente em memes sobre a propaganda do ENEM 2020 se dá, então, na ideologia, efeito de transparência da linguagem que é a evidência de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Apagamento. Sujeito. Meme. Alienação.

ABSTRACT: This article aimed to make an analysis mobilizing concepts of Discourse Analysis, articulating the linguistic with the social, in which, we seek to reflect and understand how the symbolic object meme produces meanings in the face of the Federal Government's propaganda, of the year 2020, the author Eni Orlandi was mainly used to support our research as well as others. As a conclusion, we concluded that advertising is very rich in meanings, the resistance of/in the subject present in memes about the ENEM 2020 advertising takes place, then, in ideology, an effect of transparency of language that is the evidence of meaning.

KEYWORDS: Discourse. Deletion. Subject. Meme. Alienation.

1 Mestre pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: adilson_v.s@hotmail.com

2 Doutoranda pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: Fabiana.vaillant@unemat.br

3 Doutorando pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: marcos.medeiros@unemat.br

1. Introdução

O uso de mídias sociais no Brasil tem aumentado de modo significativo, principalmente após o início do isolamento social, em razão da pandemia da Covid-19. Logo, podemos observar diversos embates polêmicos nas redes sociais, mobilizando questões que significam nesta atual conjuntura histórico-social do país, nesse sentido, o meme se constitui como uma linguagem textual capaz de mediar e fazer circular diversas formações discursivas e ideológicas, produzindo sentidos outros. Esse percurso se dá através de plataformas, como o *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, *Whatsapp*, *TikTok*, entre outros.

O meme é um termo grego que significa imitação, o termo é bastante conhecido e utilizado no mundo virtual, refere-se ao fenômeno de viralização, uma informação, ideia, assunto, vídeo, imagem, frase, música entre outras, que se espalhe rapidamente entre vários usuários nas redes sociais, alcançando popularidade em instantes.

Segundo o dicionário Wikipédia, meme é um termo criado em 1976 por Richard Dawkins em seu bestseller, “O Gene Egoísta” e é para a memória o análogo do gene na genética, a sua unidade mínima. É considerado como uma unidade de informação que se multiplica de cérebro em cérebro ou entre locais onde a informação é armazenada como livros.

No que diz respeito à sua funcionalidade, o meme é considerado uma unidade de evolução cultural que pode de alguma forma auto propagar-se. Os memes podem ser ideias ou partes de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida como unidade autônoma. O estudo dos modelos evolutivos da transferência de informação é conhecido como memética.

Nesse contexto, iremos analisar um vídeo de divulgação publicitária do Ministério da Educação (MEC) voltado para incentivar alunos/as a se inscreverem no exame nacional do ENEM. A produção foi encarada por muitos como um processo de autopromoção política governamental, em virtude de tentar amenizar a situação social em relação aos reflexos negativos produzidos pela pandemia na sociedade. Por outro lado, a propaganda do Ministério da Educação instigou um internauta a criar e publicar um meme na rede social “Twitter”, ironizando a

publicação do governo.

Segundo Orlandi (1996) os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, isto é, as condições de produção, constituem o sentido da sequência verbal produzida.

Desse modo é nesse cenário de tensão que mobilizamos alguns conceitos da Análise de Discurso, articulando o linguístico com o social, em que, buscamos refletir e compreender como o objeto simbólico meme produz sentidos diante da propaganda do Governo Federal, constitutivamente.

2. O Meme

O meme é um elemento replicador multimodal que se propaga rapidamente pela Web 3.0 com a flexibilidade de passar por inúmeras transmutações linguísticas através das postagens dos usuários da rede, momento este em que os sujeitos agem discursivamente no âmbito digital. Essa manifestação virtual de signos proporciona um contexto linguístico peculiar que reflete vários efeitos de sentidos, ou seja, trata-se de ideias, conceitos e expressões singulares advindas de grupos sociais distribuídos em várias instâncias da plataforma através das postagens e comentários presentes em páginas, seções, grupos, entre outros.

Desse modo, o meme representa uma comunicação massiva e passiva de significações entre os usuários.

Jablonka (2012) destaca que um meme elenca a capacidade de criar neologismos ou de jogar com as palavras. Metáforas, trocadilhos lexicais, comentários humorísticos, irônicos, até sarcásticos.

Nesse aspecto, a multimodalidade presente na junção de imagens, vídeos, sons, frases ou palavras podem transformar-se em um meme, significando no espaço virtual, intermediado pelo usuário nas práticas discursivas online.

3. O Texto e o Meme

Segundo Orlandi (2017) texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte, trata-se da unidade material, ao passo que para o discurso é a unidade teórica. Desse modo, a materialidade linguística necessária para a análise

do discurso, em que considera as formações discursivas ali presentes, pois elas são reflexos para as formações ideológicas.

Para essa autora os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos. Nessa direção, o meme, simbolicamente, é constituído pela exterioridade, pelo interdiscurso, pela memória, mas devemos observar que ele vai produzir sentidos, não olhando para a história, mas constitutivamente quando a propaganda do governo vai defender a sua posição.

Por conseguinte, ao observar o meme enquanto objeto simbólico, nota-se como o tipo de texto referido utiliza diversas linguagens como sons, imagens, símbolos, cores, língua para significar, construindo, dessa forma, o que Dias (2019, p. 60) estabelece como “o equívoco, sob a modalidade da repetição-regularização-deslocamento, é aquilo que se inscreve como efeito linguístico no processo da textualização, seja por meio de uma imagem, vídeo, *gif*, *tag*, enfim, diferentes ‘matérias significantes’. Assim, os memes têm sido produzidos tanto para reafirmar discursos já cristalizados, quanto para romper e instaurar a resistência. “Não há um discurso que não relacione com os outros» (ORLANDI, 2007), quando falamos, relacionamos todos os dizeres imaginários possíveis. Configura-se, nesse ponto, a tensão da paráfrase com a polissemia, a constituição do eixo da linguagem, ou seja, o mesmo e o diferente, é onde a ideologia trabalha.

4. Configuração do Corpus

Ao se pensar em análise, um dos primeiros passos que devemos considerar é a constituição do corpus. De acordo com Orlandi (2007, p. 63) é necessário fazer uma delimitação, pois “o corpus resulta de uma construção feita pelo próprio analista”.

Desse modo, utilizamos dois recortes para analisarmos, o primeiro foi uma propaganda do MEC que circulou no canal do Youtube no seguinte endereço^x: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjGIIY0> em que incentiva alunos a se inscreverem no ENEM 2020.

O outro recorte, advém da rede social Twitter, no seguinte endereço: <https://twitter.com/fridaymanson/status/1257468756957302787>, que trata-se de

um meme produzido em formato de vídeo em maio de 2020, por fridaymanson para criticar e manifestar uma posição contrária ao governo, no que tange o seletivo anual.

As condições de produção sustentam este embate, pois diante da pandemia, a incerteza de uma vacina, o novo normal, etc. Logo, o Governo Federal tenta ignorar todos os problemas sociais existentes em decorrência da doença. “E se uma geração de novos profissionais fosse perdida?”. “Seria o melhor para o nosso país?” O Estado fala de um lugar institucional, visando a perpetuação da ideologia capitalista de governo, ao passo que exclui o sujeito quando diz melhor para o país. Por outro lado, o meme exalta todos os problemas que o governo tenta apagar, ocorre o discurso de resistência, uma crítica ao ENEM 2020 através do meme.

O trabalho busca analisar “O que o MEC realmente quis dizer”, trazendo o meme para mobilizar conceitos em relação ao político e o simbólico, no funcionamento da língua produzindo sentidos. Pois, de acordo com Orlandi (2013) a análise do discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos e também de como ele está investido de significância para e pelos sujeitos. É nesse aspecto da língua que iremos pensar está questão.

Diante do exposto, podemos notar ainda a questão do egoísmo que, segundo Orlandi (2017), “não é inerente nem é característica definida da natureza humana; esta é transformada, pela própria atividade humana e pela sociabilidade (isto é, o conjunto das relações sociais), naquilo que é.” (ORLANDI, 2017, 217-218). A partir do momento que o Estado impõe a realização do Enem (2021), é refletida também uma forma de apagamento por parte desse.

Para desenvolver esta análise, abarcamos em questões referentes à teoria da resistência do sujeito, desenvolvida por Orlandi no capítulo “Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito”, do livro “Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia” (2017, p. 213-234). Partindo desses conceitos, buscamos trabalhar a análise do discurso, como uma possibilidade de perceber a ideologia presente no discurso do Estado, por meio de uma de suas instituições (MEC), e como o discurso da resistência do sujeito, que se encontra às margens do sistema educacional, se instaura por meio da ironia e da comicidade em um ambiente virtual, possibilitando o acesso imediato e a viralização que dá voz ao *non-sense*.

5. Análise

O Brasil, assim como a maioria dos países do mundo, atravessou um momento muito difícil em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus. A sociedade representada pelas classes sociais mais baixas, são as que são mais afetadas neste momento, o problema se intensificou por conta do isolamento social, em que muitas famílias além de dificuldades financeiras sofreram também com a desinformação.

Segundo Orlandi (2013, p. 30,31) podemos pensar as condições de produção a partir da situação na análise do discurso, em sentido estrito ou lato. Pois, a língua é sujeita ao equívoco e à historicidade de modo que as instituições fazem parte da ordem de uma formação social, e as Formações Imaginárias correspondem à imagem do lugar social que o sujeito e seu destinatário atribuem a si mesmos e ao outro. Ou seja, o locutor funda a estratégia do discurso sobre uma antecipação das imagens do destinatário.

As palavras não significam por si, mas pelas posições que ocupam as pessoas que as falam. Assim, o discurso deve ser visto em relação com a exterioridade que o constitui. Portanto, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 1999, p. 30).

Portanto, como afirma a autora existe uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer. Porque quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação, produzindo sentidos.

Nessa conjuntura, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) O Exame Nacional do Ensino Médio é realizado por este órgão desde 1998, avaliando o desempenho escolar no final da Educação Básica e proporcionando o acesso à Educação Superior. Nesse aspecto, o vídeo, veiculado pelo Ministério da Educação em seu canal no YouTube, para as inscrições do ENEM/2020, se constrói a partir da seguinte fala:

E se uma geração de novos profissionais fosse perdida? Médicos, enfermeiros, engenheiros, professores. Seria o melhor para o nosso país? A vida não pode parar. É preciso ir à luta, se reinventar, superar. Dias melhores virão! E é por isso eu quero fazer o Enem este ano, para entrar numa Universidade. Estude! De qualquer lugar, de diferentes formas: pelos livros, internet, com a ajuda a distância dos professores! Faça já a sua inscrição no Enem de 11 a 22 de maio pelo site: enem.inep.gov.br. Além da prova em papel, este ano terá o Enem Digital feito por computador em locais indicados pelo MEC. As provas serão no final do ano, até lá estude! Seu futuro já está aí!

Diante da descrição do vídeo, é possível observar o discurso da meritocracia, permeado pela “ilusão da transparência do sujeito para si mesmo” (ORLANDI, 2017, p. 213), por meio de frases como “é preciso ir à luta, se reinventar, superar” ou “[...] até lá estude! Seu futuro já está aí”, evidenciando o lugar do sujeito como dono de si e responsável pelos rumos de sua vida, bem como se inscreve a forma-sujeito-histórica capitalista. Assim, consoante Orlandi (2017, p. 213),

Esquecendo o real e o atravessamento do poder (a força) e o atravessamento do sentido (a ideologia, o equívoco), sugerem que quando se quer, se pode tudo fazer. Ilusões que derivam da ideologia, esta entendida não como ocultação, mas como produtora de evidências, imaginário que relaciona o sujeito a suas condições materiais de existência. Ancilara articulação do simbólico com o político. Apagamento do real da história, de sua materialidade.

Diante disso, ao perceber uma instituição estatal apresentando uma forma de “onipotência no chamado domínio social” (idem), torna-se notória a presença da falha, do esquecimento de uma parcela da sociedade que se encontra às margens, que não é vista pelo Estado capitalista, pois não é digitalmente alcançada e, assim, propicia-se o discurso da resistência, no não-dito, no inalcançado, na possibilidade de outros dizeres.

Não obstante, ao parafrasear o vídeo do MEC, @fridaymanson fez uma paródia em resposta, configurando o cenário pandêmico em que os brasileiros

passaram, e ainda estão passando, em vários lugares do Brasil devido ao coronavírus. O vídeo intitulado como “O que o MEC realmente quis dizer” é produzido de modo a ativar várias linguagens como: a verbal, por meio da língua falada, que é enunciada por uma travesti; a língua escrita, com apresentação de notícias no canto inferior do vídeo; e linguagem não verbal por intermédio das cores das roupas que @fridaymanson utiliza durante a encenação, suas maquiagens e sua linguagem corporal. Dessa forma, o texto enunciado, na íntegra, diz:

E se uma nova geração de profissionais nem chegar a existir só por conta de uma gripezinha?/ Não puderam estudar porque não tinham internet ou estavam com fome, ou até mesmo afundaram em depressão e ansiedade, será que seria o melhor para o nosso país?/ E é por isso que esse ano eu quero fazer o Enem, eu quero passar na frente de todo mundo que não vai ter como se preparar e garantir o meu lugar numa Universidade pública e aumentar o elitismo daquele lugar, porque Universidade não é lugar de pobre./ Estude! Pare de reclamar, tanto vitimismo, isso não vai levar você a canto nenhum! Uma gripezinha dessa? Eu estou fazendo a minha parte, aqui no meu apartamento tendo aula online com meus 15 professores que estão a minha disposição./ E falando dos meus professores, eles que lutem também, porque em meio a essa crise eles estão se lascando para aprender a dar conta de tanto recurso digital!/ Querem adiar o ENEM só porque essa gripezinha matou algumas pessoas! Você acredita?/ Mas você, *haha*, você que lute porque passando ou não, com o Enem adiando ou não, a minha família tem como pagar uma Universidade particular para mim./ Agora se vocês me permitem eu preciso ir porque o meu jantar *lowcarb* acabou de chegar e eu preciso atualizar o meu *TikTok*. *Beijinhos!*

Ao entrelace desse discurso irônico e crítico são apresentadas várias notícias que servem para contestar e apontar os problemas em se realizar uma propaganda elitista e meritocrática num cenário tão caótico quanto o que se configura o Brasil atual.

Por conseguinte, uma das imagens exibidas no vídeo refere-se ao fato de que a Ubes e UNE lançaram uma campanha para adiamento do ENEM, ao passo que muitos brasileiros não teriam condições de fazê-lo. Outra notícia apresentada diz respeito à manifestação de vários estudantes que criticaram o vídeo do Inep

sobre o ENEM que diz: “*a vida não pode parar*”. Conforme Orlandi (2007, p. 33), “as formações discursivas devem ser definidas como “regiões de confronto de sentidos” (op. cit., p.11) que se encontram em permanente movimento e mudança.”. Destarte, as formações discursivas já cristalizadas abrem espaço aos sentidos novos, à voz do que não tinha espaço de fala antes da possibilidade do meme, da crítica cômica vinda de uma travesti, que só com sua figura, sua maquiagem extravagante, suas joias no pescoço, suas perucas, já significa e resiste ao já-dito e postulado pelo Estado.

Diante do enunciado formulado pelo MEC e manifestado de forma contraditória em meio a um cenário fúnebre para muitas famílias em plena pandemia, ao considerar que muitos jovens, adultos e adolescente viriam a realizar o ENEM no ano de 2020 com o intuito de providir melhorias em suas vidas, buscando se encaixar no mundo capitalista, se colocar como sujeito incluso nos moldes da sociedade que, ideologicamente, transforma as instituições de ensino numa enorme máquina de produzir força de trabalho.

Nesse sentido, retomamos o excerto que diz: “*a vida não pode parar*”, para mencionar que a vida parou. Parou para muitos. Parou para quem se foi, parou para quem ficou, parou para quem passou fome, parou para aqueles que se afundaram na depressão e parou devido às dificuldades de mais de trinta milhões de brasileiros que não possuíam acesso à internet e que não tiveram condições de estudar nesse período. Haja vista, que um terço dos candidatos às Universidades não têm acesso à EAD.

Podemos perceber um processo que se desenvolve entre univocidade e equívoco, o sentido não está nas palavras em si, o sentido existe conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam. As palavras, expressões, proposições, etc, mudam de sentidos segundo essas posições sujeitos. (ORLANDI, 2007). O que pode ser visto, comparando-se os dois vídeos.

Assim, considerando o vídeo do MEC, pode-se observar também uma segregação de pessoas menos favorecidas que ficaram à margem da sociedade, prejudicadas por causa do não adiamento da realização do ENEM/2020.

E talvez seja justamente aí que podemos pensar a noção de resistência. Fora dos padrões em que tem sido pensada. Porque as formas de assujeitamento são outras, a conjuntura

histórica é outra, o capitalismo desenvolve outras formas de dominação e segregação. E se produzem outras formas de resistência. (ORLANDI, p. 225-226)

De acordo com a autora, ao pensar a noção de resistência, devemos compreender que as diversas maneiras de assujeitamento em nossa sociedade de direito e de deveres são outras, devemos refletir sem apagar as diferenças, pois o capitalismo tem por objetivo impor na sociedade a segregação, para poder perpetuar o seu domínio ideológico.

Observando o vídeo do MEC, nota-se a postulação de uma visão geral acerca da sociedade, como se todos fossem iguais, Logo, “pensamos que esta já é uma forma da ideologia funcionar na relação dos ‘alienados’ e as relações de poder”. (ORLANDI, 2017, p. 227). Pois, são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz de um jeito e não de outro.

há a formação de um consenso em uma sociedade como a nossa em que [...] está definida pelo modo de segregação – os que devem ser excluídos [...] e que quando pensamos por outro lado, podemos compreendê-la enquanto forma de resistência ou pelo menos de deslocamento e então seu sentido é outro. E convoca o sentido de alienação. (ORLANDI, 2017, p.225).

Os sujeitos alienados, “em que se subtraem, ou são subtraídos pela falha ao apagamento do seu eu social, e de alguma forma se objetivam em suas relações. Resistem?” (ORLANDI, 2017, p. 228) Será que esses sujeitos resistem nesse embate onde são desfavorecidos no sistema educacional? Há uma interpelação em sujeito que se constitui na interpelação do indivíduo pela ideologia no simbólico.

Nessa perspectiva, a forma-sujeito-histórica no mundo moderno é a forma capitalista a qual vem sendo caracterizada no jurídico. Assim, o é: sujeito de direitos e deveres, ao mesmo tempo livre e limitado. Temos, então, os modos de individuação do sujeito pelo Estado “estabelecidas pelas instituições e discursividades, resultam, assim, em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, com direitos e deveres e direito de ir e vir.” (ORLANDI, 2017, p. 228). É no processo de individuação que o sujeito tem o apoio ou não do

Estado, a ausência de apoio do Estado produz indivíduos que resistem, ou não!

Nessa concepção de sujeito individuado, “a resistência pode se dar no movimento que se faz da forma-sujeito-histórica” (ORLANDI, 2017, p. 229) em se tratando de uma individuação pelo Estado, em uma sociedade de mercado predominante, ele “falha em sua função de articulador simbólico e político. E funciona pela falha” (Idem). “Essa falha é uma falha necessária para o funcionamento do sistema [...] os sujeitos, se individualizam pela falta, na falha do Estado. O que contribui para que sejam postos em um processo de segregação”. (Ibidem).

Em consonância com o vídeo de @fridaymanson, percebe-se que há um efeito metafórico, que há deslizamento dos sentidos através da metalinguagem. O sujeito leitor é chamado a interpretar pelo humor, pela ironia que constituem a textualidade desses enunciados, pois “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentidos sem interpretação” (ORLANDI, 2007, p. 09). O humor é uma forma de propagação, de denúncia, que avisa e instiga a diversão em qualquer situação.

O humor se faz necessário para a vida humana e cabe aos sujeitos do discurso estabelecer a forma de divulgação do mesmo, por isso, esses vídeos merecem atenção especial na construção dos sentidos, principalmente o vídeo da instituição MEC, por ter sido utilizado para ultrapassar problemas cotidianos mediante ao cenário pandêmico causado pela Covid-19, onde várias vidas foram ceifadas pelo coronavírus, várias pessoas sofreram pela perda de um familiar, de um ente querido ou de um amigo, “*a vida não pode parar*” se configura e faz sentido pela contradição deste momento histórico.

O discurso tem uma historicidade de sentidos e nesse efeito há transferência de sentidos através de uma palavra por outra. Remete-nos à memória, ao interdiscurso, fato pelo qual a ideologia acaba sendo representada no sujeito através do inconsciente, por isso, às vezes, repete-se algo que foi dito antes ou que poderia ter sido dito.

Sabemos que o interdiscurso, como diz M. Pêcheux (1988, p. 162), é esse todo complexo com dominante das formações discursivas, também ele submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação, que como diz o autor, caracteriza

o complexo das formações ideológicas. Segundo Pêcheux (2011), elementos que funcionam em uma formação discursiva, dado o funcionamento do interdiscurso, podem ser metaforizados e se deslocar historicamente. (ORLANDI, 2017, p. 230).

Retomando, também, a fala do final do vídeo: “*seu futuro está aí*”, como analistas de discurso, faz-se necessário perceber o efeito de sentido que vai produzir, mesmo que os dizeres não sejam aquilo que fala, perceber que tem uma ideologia falando nele, inconscientemente, dada as condições de produção. Para tal, nas condições de produção temos que considerar: o sujeito, a situação, a memória discursiva, formações imaginárias, etc.

É nesse sentido que se pode considerar, perante o momento sócio histórico em que o país perpassa, que o *futuro* ali sugerido seria a morte para os menos favorecidos, não só a morte física, mas a morte por ineficiência, por incapacidade de interagir com a sociedade. Nos memes há um deslizamento de sentidos com efeito de ironia mediante a situação, há uma relação de causa e efeito nesse processo metafórico sustentado com essa formação discursiva. “Assim, o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido, que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que termina essa formação discursiva como tal.” Dessa forma, (ORLANDI, 2017), considera que “a questão da resistência está, de um lado, vinculada a relação entre forma-sujeito-histórica e a individuação do Estado; e de outro, pelo processo de identificação do sujeito individuado com a formação discursiva em sua vinculação ao interdiscurso”. (ORLANDI, 2017, p. 230).

Desse modo, nesse processo em que o sujeito individualizado se identifica, pode haver rupturas, pois ao mesmo tempo em que “a falha do Estado é estruturante do sistema capitalista, a ideologia é um ritual com falhas (M. Pêcheux, 1982). E a falha é o local do possível.” Por conseguinte, é no equívoco que o meme se constitui. Pois, o meme se configura por meio de condições de produção específicas do contexto das tecnologias digitais.

Dessa maneira, de acordo com Dias (2019, p. 64), “no Twitter, o sujeito tuíta”, assim, torna-se necessário levar em conta que a relação entre significação e meio estabelece que a circulação é constitutiva do sentido de postar (Idem). Para

tanto, ao realizar uma análise, *verbi gratia*, do excerto do meme que diz: “E é por isso que esse ano eu quero fazer o Enem, eu quero passar na frente de todo mundo que não vai ter como se preparar, e garantir o meu lugar numa Universidade pública e aumentar o elitismo daquele lugar, porque Universidade não é lugar de pobre”, nota-se o jogo de ironia presente nesse discurso, propiciando o deslizamento de uma formação discursiva a outra de modo a considerar o lugar de fala de um sujeito regido pela sociedade burguesa: “ordem da desumanização e da alienação.” (ORLANDI, 2017, p. 216), evidenciando os modos de segregação do Estado nos processos de individu(aliz)ação do sujeito e os efeitos da humilhação ao promover o isolamento, o abandono e a impotência.

Além disso, ao relacionar as notícias apresentadas e as falas da personagem @fridaymanson, a análise é levada a questão do interdiscurso, entre o já-dito e o deslizamento o meme se coloca da seguinte forma:

Um meme é sempre um desdobramento de sua própria textualidade, um possível de sua margem, uma “materialidade repetível”. A deriva - seja da imagem, da situação, da estrutura, da formulação - é a condição da matéria textual do meme no interior de uma série que se sustenta pela repetição como espaço de estabilidade. Com isso, a repetição é aquilo que sustenta o funcionamento de um meme no interior de uma série significante, enquanto a deriva, é aquilo que garante a diferença no interior da repetição. E essa diferença é produzida pela relação com o interdiscurso. (DIAS, 2019, p. 67).

Destarte, os dizeres presentes no vídeo se instauram na posição do Estado em se abster e silenciar uma parcela enorme de brasileiros pobres, afetados pela Covid-19 e, mais uma vez, esquecidos no processo de segregação.

No que tange ao desenvolvimento socioeconômico de muitos, a vez agora - e talvez nunca tenha deixado de ser - é da elite, e dizer que “Universidade não é lugar de pobre” como uma referência à fala de uma instituição estatal, evidencia que a Universidade, bem como os outros meios de domínio social do Estado, funciona, para o sujeito, como a possibilidade de participar da parcela dominante da sociedade capitalista que, nesse caso, não abre espaço ao marginalizado.

6. Conclusão

As considerações aqui poderiam ser várias, essas materialidades linguísticas são riquíssimas em sentidos, podendo ser trabalhadas com mais profundidade numa análise futura, porém detemo-nos apenas na breve consideração em que discorreremos em nosso trabalho, observando os embates polêmicos com o levantamento de questões que marcam o momento histórico-social do país, ocasionado pela Covid-19, um momento pandêmico que assola o medo nas pessoas de todo o país e do mundo.

O que nos cabe considerar, conforme Orlandi (2017, p. 231) é que “resistência é fazer sentido no interior do não-sentido. É preciso pensar a resistência fora de uma perspectiva humanística ou pragmática, pensando o simbólico, o ideológico e o histórico.” A resistência do/no sujeito presente em memes sobre a propaganda do ENEM 2020 se dá, então, na ideologia, efeito de transparência da linguagem que é a evidência de sentido.

E o real do sentido é a possibilidade dele ser múltiplo. Pode-se dizer que nas formas atuais de assujeitamento do capitalismo, há um resto, nas relações dissimétricas, que produz a resistência, não como heróis, mas na divergência desarrazoada, de sujeitos que teimam em (r)existir. Como diz (K. Marx, 1844), esse sujeito é o sujeito não alienado, sabe discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais, este que sabe pensar por si mesmo.

7. Referências

DIAS, Cristiane. **Textualidades seriadas: entre a repetição, a regularização e o deslocamento, o caso dos memes**. Rev. Rasal © - Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos - 2019: 55-74

GRIGOLETTO, Marisa. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

JABLONKA, Edyta. **DO EMOTICON AO MEME – EVOLUÇÃO DOS SÍMBOLOS NACOMUNICAÇÃO VIRTUAL**. João Pessoa. v. 17, n. 1, p. 106-118, 2012.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. Torino: Einaudi, 1968.

MANSON, Friday (fridaymanson). **O que o MEC realmente quis dizer**. Disponível em: <https://twitter.com/fridaymanson/status/1257667060081065986>. 05 de fevereiro de 2022, 09:42 am. Tweet.

MEC, ENEM 2020 - Inscrições. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjGIY0>. Acesso em: 02/02/2022.

ORLANDI, Eni P. -11ª Edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2013.a **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**.

_____. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. **Interpretação: autoria e efeito do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

O DISCURSO DO 'EDUCAR PARA INTERNACIONALIZAR' NOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UTFPR-FB

THE 'EDUCATE TO INTERNATIONALIZE' DISCOURSE AT UTFPR-FB ENGINEERING COURSES

Carina Merkle Lingnau¹
Rodrigo Lingnau²

Recebimento do Texto: 16/06/2022

Data de Aceite: 15/07/2022

RESUMO: A internacionalização é uma realidade construída para discentes e nas universidades. Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre as práticas de mobilidade estudantil internacional (MEI) especificamente dos cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos e Engenharia Química oferecidos pelo câmpus Francisco Beltrão. Como metodologia adotamos o referencial da análise do discurso em Michel Foucault. Os resultados mostram que o discurso sobre a internacionalização produz verdades que fazem com que acadêmicos frequentem experiências no exterior como um imperativo para suas carreiras.

PALAVRAS-CHAVE: Mobilidade Estudantil Internacional (MEI). Discurso. Internacionalização. Exterior, intercâmbio.

ABSTRACT: Internationalization is a reality built for students and at universities. Thus, the objective of this article is to reflect on the international student mobility practices (MEI) specifically of the Environmental Engineering, Food Engineering and Chemical Engineering courses offered by the Francisco Beltrão campus. As a methodology we adopted the referential of discourse analysis in Michel Foucault. The results show that the discourse on internationalization produces truths that make academics attend experiences abroad as an imperative for their careers.

KEYWORDS: International Student Mobility (ISM). Discourse. Internationalization. Abroad, Exchange.

1 Graduada em Letras, mestre em Educação e doutora em Letras. É professora na graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná e na pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Tem como temas de interesse a internacionalização educacional, língua portuguesa e línguas & etnias. Email: carinadebeltrao@gmail.com

2 Graduado em Biologia, Mestre em Biologia e Doutor em Zoologia. Suas principais linhas de pesquisa são ecologia, história natural e taxonomia de anfíbios no sul do Brasil. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental, e tem experiência em ações de internacionalização institucional na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Email: rodrigolingnau@gmail.com

Introdução

A internacionalização da educação nas instituições de ensino superior (IES) tem sido um assunto cada vez mais frequente na pauta dos cursos de Engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Para tanto, os autores deste artigo, respectivamente na função de responsável pelas relações interinstitucionais (DERINT) e docente colaborador de um dos primeiros acordos entre a UTFPR de Francisco Beltrão (UTFPR-FB) e a Universidade Tecnológica de Copiègne (UTC) na França, resolveram analisar a questão da internacionalização da educação nos cursos de Engenharia da UTFPR-FB, especificamente no câmpus supracitado.

Assim, o objetivo do artigo é contextualizar o discurso da internacionalização na UTFPR-FB e refletir sobre as práticas de mobilidade estudantil internacional (MEI) especificamente dos cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos e Engenharia Química oferecidos pelo *campus* Francisco Beltrão, por meio discursivo em Michel Foucault (2008, 2011, 2014a, 2014b), além de reflexões de autores como Bauman (1999) nas questões sobre globalização, Morosini (2008) para discutir a internacionalização acadêmica, assim como utilizaremos Gallo (2014) nas relações entre Foucault e a educação, além de outros autores que complementarão a discussão.

Para organizarmos este artigo primeiramente escrevemos sobre o histórico da UTFPR-FB, depois mostramos a metodologia utilizada para discutir o tema, então prosseguimos a discussão trabalhando o tema inovação & internacionalização, a seguir pontuamos as mídias, UTFPR & internacionalização e, por fim, teremos os resultados e as referências utilizadas para o processo de leitura e escrita deste artigo.

Histórico

A UTFPR passou do *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) para o *status* de universidade a partir da lei n. 11.184 de 7 de outubro de 2005³. Desde a mudança de categoria vem crescendo sua atuação

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111184.htm Acesso em: 14 fev. 2020.

em seus 13 *campus* ao longo do estado do Paraná.

Esse crescimento pode ser evidenciado nos dados que o atual reitor da UTFPR forneceu em entrevista concedida à Rutz da Silva e Souza (2019, p. 354),

hoje, a UTFPR já é reconhecida por diferentes rankings internacionais como, ao lado da Universidade Federal do ABC (UFABC), a mais importante jovem universidade brasileira, inserida no grupo com menos de 30 anos de existência. Esse reconhecimento é, inquestionavelmente, fruto de uma história de transformações exitosas e do legado delas decorrentes.

Nesse sentido, a UTFPR-FB é um *campus* recente, sua criação se deu a partir da Portaria Ministerial nº. 1.863, em 30 de novembro de 2006⁴ e a ordem em que os cursos foram estabelecidos na instituição foi:

Quadro 1 – Histórico dos cursos de graduação UTFPR-FB

ANO	CURSO
2008	Tecnologia de Alimentos
2009	Engenharia Ambiental
2011	Licenciatura em Informática
2013	Engenharia Química
2014	Alteração do curso Tecnologia de Alimentos que passou a ser de Engenharia de Alimentos

Fonte: os autores⁵.

Em termos de história da internacionalização no *campus*, a primeira ação que deu início ao processo de intercâmbio entre os alunos da graduação foi com o Programa Federal Ciência sem Fronteiras (CsF) por volta de 2012. Já os acordos institucionais que focam na mobilidade internacional no *campus* começaram a se estabelecer a partir do curso de Engenharia Ambiental, que estabeleceu acordo de dupla diplomação com a Université de Technologie de Compiègne (UTC), na França.

O resultado desta parceria foi a dupla diplomação de um acadêmico de

4 Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/campus/franciscobeltrao/sobre>. Acesso em: 14 fev. 2020.

5 Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/campus/franciscobeltrao/sobre>. Acesso em: 14 fev. 2020.

Engenharia Ambiental e sua contratação em uma empresa da Bélgica. Após esse acordo o *campus* UTFPR-FB novamente com o curso de Engenharia Ambiental firmou convênio entre o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), em Portugal e a UTFPR-FB. Neste convênio o *campus* tem vários acadêmicos/as cursando as disciplinas no IPB-Portugal a fim de obterem o duplo diploma em breve. Uma outra parceria da UTFPR com IESs estrangeiras é a Mobilidade Estudantil Internacional (MEI) que tem sido responsável por oportunizar uma experiência internacional para alunos/as do *campus* e da UTFPR em geral.

Quadro 2 – Histórico do movimento de internacionalização na UTFPR-FB

ANO	CONVÊNIO
2012	Programa Federal Ciência sem Fronteiras (CsF)
2015	Convênio entre Université de Technologie de Compiègne (UTC), na França e UTFPR-FB.
2018	Convênio entre Instituto Politécnico de Bragança (IPB), em Portugal e a UTFPR-FB.
2018	Mobilidade Acadêmica Internacional para vários cursos da UTFPR

Fonte: os autores⁶.

Em termos gerais a UTFPR-FB recebeu apenas quatro acadêmicos estrangeiros africanos e da América Latina: na graduação via Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) recebeu um acadêmico angolano e um argentino. Na pós-graduação através do Programa edital Programa Bolsas Brasil PAEC OEA-GCUB a UTFPR-FB recebeu um acadêmico paraguaio no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental (PPGEA). E através do Programa de Incentivo à Formação Científica de Alunos de Angola e Moçambique (PIFIC-PROFOR) o *campus* recebeu um acadêmico angolano com bolsa de pesquisa para ser desenvolvida durante três meses.

⁶ Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/campus/franciscobeltrao/sobre>. Acesso em: 14 fev. 2020.

Quadro 3 – Histórico dos/as acadêmicos/as da UTFPR-FB em mobilidade estudantil internacional

Número aproximado de acadêmicos/acadêmicas em mobilidade estudantil internacional até o momento (março/2020)	
Feminino	Masculino
Ciência sem Fronteiras (7 acadêmicas)	Ciência sem Fronteiras (6 acadêmicos)
Mobilidade estudantil internacional (8 acadêmicas)	Mobilidade estudantil internacional (5 acadêmicos)
Total =15 acadêmicas	Total = 11 acadêmicos

Fonte: os autores.

Dessa forma, enquanto o *campus* UTFPR-FB enviou em torno de 26 acadêmicos/as para países europeus e/ou norte-americanos e recebeu apenas quatro alunos. Nesse sentido, o histórico da inserção dos cursos e da internacionalização na UTFPR-FB tem sido majoritariamente de enviar alunos, o que não estabelece uma educação de mobilidade internacional dentro e fora do *campus*.

Metodologia

Para auxiliar nas discussões deste artigo empregamos os debates de Foucault (1999, 2008, 2014a, 2014b). Ainda neste artigo usamos a base teórica da pesquisa qualitativa em Bauer & Gaskel (2002), pois temos em nosso corpus a experiência da internacionalização da Engenharia da UTFPR-FB, ou seja, um pequeno recorte em termos de educação em Engenharia no Brasil.

Além disso utilizamos a pesquisa bibliográfica, em que obras e artigos dão sustentação à discussão do artigo e trabalhamos também com pesquisa documental, em que reunimos editais de mobilidade internacional, cartas de aceite e transcrição de notas dos alunos de Engenharia da UTFPR-FB, em mobilidade internacional, *prints* de mídias sociais e de divulgação relacionadas à UTFPR. Em todos os documentos coletados para ilustrar este artigo os nomes dos acadêmicos e profissionais envolvidos foram retirados para que a privacidade e segurança dos dados fossem mantidas.

Embora isso seja algo relativamente novo, estão cada vez mais frequentes as oportunidades internacionais para os acadêmicos/as das áreas de Engenharias. Nesse sentido, iremos abordar o discurso da internacionalização no *campus* UTFPR-FB trazendo conceitos sobre globalização, internacionalização aliando a ideia de inovação e experiência internacional como enriquecimento curricular.

Inovação e Internacionalização

De acordo com Marcovitch (2019, p.12) “O avanço da ciência e as inovações tecnológicas no espaço digital, na mecânica e na biologia, constituem o novo entorno demandante de novos conhecimentos, habilidades e competências.” Essas novas formas de lidar com o conhecimento teórico e prático estão gerando novas demandas para nosso mundo contemporâneo. Nesse momento de avanço e inovações nos perguntamos, como será que poderíamos conceituar inovação? Para Plonski (2017, p.1)

Inovação é a criação de novas realidades. Essa declaração singela realça características essenciais da inovação. Em primeiro lugar, ao ser *criação* ela é, ao mesmo tempo, o processo e o resultado de fazer existir algo que não havia e, por extensão, também de dar novo feitiço ou utilidade a algo que já existia. Ao ser também entendida como *processo* a inovação deixa de ser percebida como fruto exclusivo de lampejos de inventividade ou engenhosidade, que certamente são bem-vindos e importantes. Ela passa a ser compreendida como um conjunto estruturado de ações ou operações visando a um resultado e, portanto, a inovação é propensa a ser estimulada, promovida e gerida. É, por conseguinte, um campo pluridisciplinar fértil para aplicação de conhecimentos e práticas de administração, direito, economia, Engenharia, medicina e psicologia, entre outras.

Essa nova realidade instaurada na/pela internacionalização tem criado necessidades e expectativas na formação do/a engenheiro/a para que este/a chegue ao mercado de trabalho com mais esta competência, de perceber a inovação como parte do seu cotidiano.

Assim, quando será que a inovação se encontra com a internacionalização

da Engenharia e/ou vice-versa? Sandes-Guimarães et al., 2019, p.1 afirmam que os resultados da pesquisa

sugerem que aqueles (alunos) com experiência internacional tendem a enfatizar conexões entre parceiros acadêmicos e não acadêmicos, isso comparado a alunos sem experiência internacional, os quais enfatizam a importância da infraestrutura da universidade. Assim, o uso de tais programas (internacionais) pode ter um impacto sobre a estrutura de sistemas CTI (Ciência, Tecnologia e Inovação)⁷.

Dessa forma, a citação acima aponta para uma pesquisa sobre estudos com universitários/as e suas percepções em relação à inovação e empreendedorismo. Os autores encontraram nos alunos que tinham realizado experiências de mobilidade internacional percepção maior associada à inovação e empreendedorismo.

Rutz da Silva e de Souza (2019, p. 354) entrevistam o atual reitor da UTFPR Luiz Alberto Pilatti e ao perguntarem sobre o impacto da internacionalização na formação acadêmica e social dos estudantes da UTFPR, ele responde que,

além da graduação, temos acordos de dupla-diplomação em nossos programas de pós-graduação e lançamos editais para professores visitantes e estudantes, com aumento da mobilidade internacional. O resultado deste esforço é a internacionalização dos nossos jovens cursos de graduação e pós-graduação e avanços na pesquisa e na inovação.

Esse cenário em que outras urgências tornam-se importantes para a formação do/a acadêmico/a nos move para um novo conceito: a globalização. Para Bauman (1999, p.7) a globalização

[...] está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização”

⁷ The findings of this study suggest that those with international experience tended to emphasize connections between university and nonacademic partners, compared with nontraveling counterparts, who emphasized the importance of infrastructure in the university. Therefore, use of such programs may have an impact upon the structure of ST&I (Science Technology and Innovation) systems (SANDES-GUIMARÃES et al., 2019, p.1).

é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” – e isso significa basicamente o mesmo para todos.

Isso mostra que a relação entre a inovação e internacionalização atende uma ordem do discurso (FOUCAULT, 2014b) em relação às necessidades do atual momento histórico, todos os acadêmicos/as de Engenharia precisam inovar, precisam internacionalizar, se quiserem ser parte do que a formação exige neste mundo globalizado. Uma prova disso, é a notícia disponível na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸ em que é pontuada a presença do Comitê de Líderes da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI) e as ações da Capes, como por exemplo o programa de Talento para Inovação e o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt)⁹ fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em seu edital¹⁰ consta uma previsão orçamentária de R\$300 milhões de reais para 40 projetos selecionados de internacionalização elaborados em instituições de ensino superior (IES) e/ou institutos de pesquisa.

Além disso, a notícia da Capes mostra o funcionamento da nova metodologia de avaliação dos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior (IES) em que um dos critérios passa a ser o impacto sobre a inovação.

Em entrevista (RUTZ DA SILVA e DE SOUZA, 2019, p.354), com o reitor da UTFPR ao ser questionado sobre a internacionalização na instituição ele afirmou que

a UTFPR avançou com a criação de um programa concebido dentro da cooperação existente com a Universidade de Tecnologia de Compiègne (França). Em paralelo, tendo como principal parceiro o Instituto Politécnico de Bragança, ocorreu o aumento exponencial de programas de dupla-diplomação. Assim, as portas para o mundo se abriram para nossos gestores acadêmicos, docentes e estudantes.

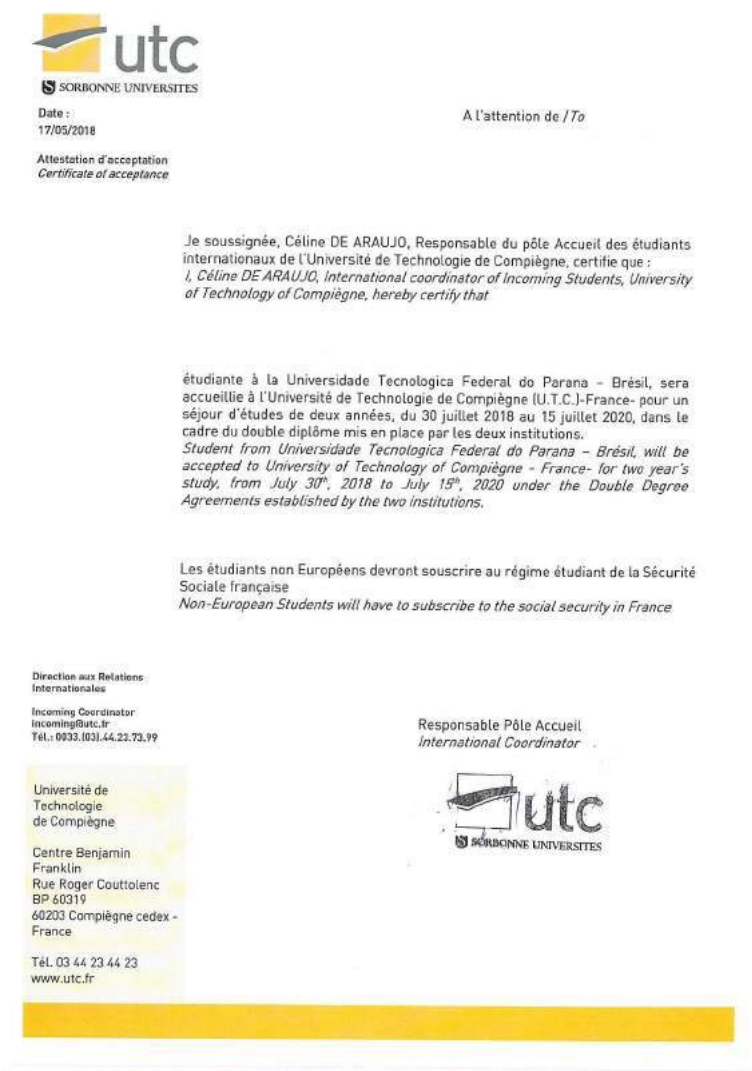
8 Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/9762-capes-apresenta-aco-es-em-apoio-a-inovacao>

9 Disponível em: <https://capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>

10 Disponível em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/20032019_CAPES_PrInt_EDITAL_41_2017_-_ALTERA%C3%87%C3%83O.pdf

Desse modo, o impacto desses elementos já mostra alguns resultados na UTFPR-FB. Para tanto, listamos abaixo imagens seguidas de comentários sobre documentos utilizados no processo de mobilidade internacional de alguns acadêmicos/as do *campus* UTFPR-FB.

Figura 1: Carta de aceite duplo diploma Engenharia



Fonte: autores.

Comentário: esse documento é a carta de aceite enviada pela Universidade Tecnológica de Compiègne (UTC) que tem um convênio com a UTFPR e recebe o/a aluno/a por dois anos, como expressa o texto e a partir daí, ao passar em todas as disciplinas e ter todas as atividades cumpridas no Brasil e na França, o/a acadêmico/a recebe um diploma da UTFPR do Brasil assim como da UTC na França.


Figura 2: Carta de aceite mobilidade internacional Engenharia



Fonte: autores.

Comentários: esta carta de aceite é um documento originário do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Portugal. Ele atesta o aceite do/a acadêmico/a da UTFPR-FB através do convênio estabelecido pelo prazo de um ano. As atividades realizadas, assim como o sucesso em todas as disciplinas pode garantir ao/a acadêmico/a um duplo diploma (Brasil-Portugal).

Figura 3: Transcrição das notas de acadêmico da Engenharia em mobilidade internacional duplo diploma



TRANSCRIPT OF RECORDS

NAME OF SENDING INSTITUTION : UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - BRÉSIL	
NAME OF STUDENT :	First name
Date and place of birth	1993/05/12 - BRÉSIL (Sex:)
Matriculation date	SPRING 2017
NAME OF RECEIVING INSTITUTION : UNIVERSITE DE TECHNOLOGIE DE COMPIEGNE - FRANCE	
Faculty/département of Process Engineering	
The dean of Academic Affairs : Tel : (33) 03.44.23.45.49	
Head of International Academic Programs : Olivier SCHOEFS : (olivier.schoefs@utc.fr) Tel: (33) 03.44.23.43.31 Fax : (33) 03.44.23.46.57	

Course code	SUBJECT	ECTS	
		grade	credits
LA94	FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE LEVEL IV	B	4
LA13	ENGLISH LEVEL III	E	4
EV01	WASTE PROCESSING	C	6
SY02	STATISTICAL METHODS FOR RESEARCH AND ENGINEERING	F	0
UB08	URBAN HYDROLOGY	F	0
TS01	SAFETY MANAGEMENT	D	6
Total sum :			20

Compiègne, July 07, 2017

Signature of Registrar / dean / administration officer : Stamp of Institution

Le Responsable du
Service Administration
des Etudes



Fonte: autores

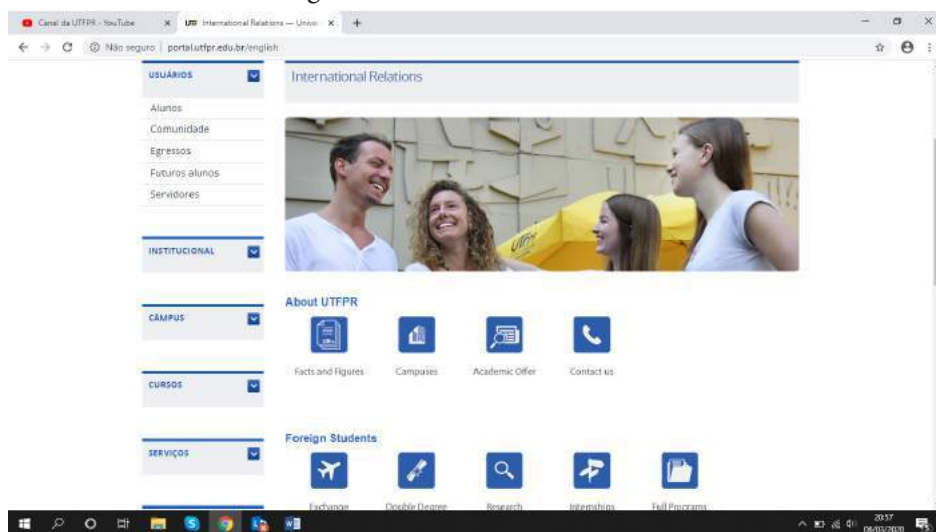
Comentários: este documento é a transcrição dos registros acadêmicos de um dos alunos de Engenharia da UTFPR-FB que esteve em mobilidade internacional. O quadro mostra o código da disciplina, a matéria estudada, a nota e a quantidade de créditos. A partir desses registros é possível saber se o/a acadêmico/a terá ou não a chance de obter o duplo diploma.

Nesse cenário de inovação e internacionalização notamos que essa ordem do discurso também chega aos *campus* mais afastados dos grandes centros e que repercutem nas prioridades dos acadêmicos e dos profissionais envolvidos com o processo de educação das Engenharias.

Mídias, UTFPR & Internacionalização

A internacionalização tem sido exibida como forma de *status* institucional. A universidade é apresentada nas mídias sociais institucionais e empresariais entre outras coisas, como uma universidade internacional. Em seu portal, a UTFPR mantém um espaço particular para a internacionalização em que também é possível acessar as informações em língua inglesa, apresentando no link os parceiros, acordos, programas de duplo diploma, etc.

Figura 4 – International Relations



Fonte: <http://portal.utfpr.edu.br/english>

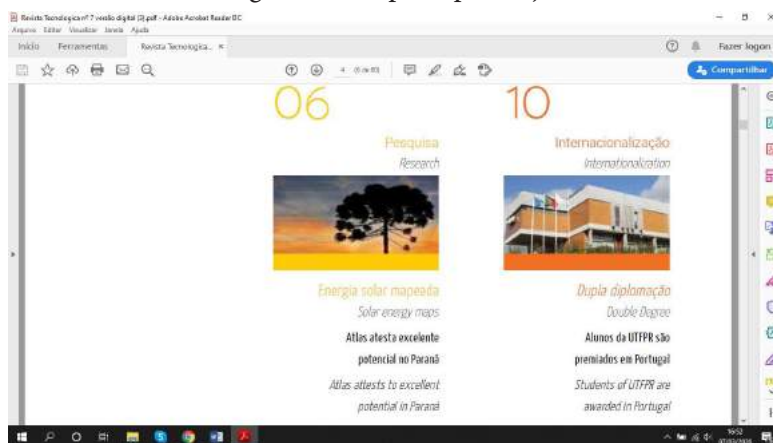
A revista Tecnológica é um material de divulgação institucional que até março de 2020 conta com oito números. Do primeiro até o quinto número a versão é unicamente em língua portuguesa. A partir do sexto número ocorreu a migração para a versão bilíngue da revista, além da língua portuguesa a revista também apresentou o texto em língua inglesa. As figuras 5 e 6 abaixo mostram a capa e o interior bilíngue da revista.

Figura 5: Revista UTFPR (edição bilíngue)



Fonte: <http://www.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/revista-tecnologica/revista-tecnologica-edicao-8.pdf/view>

Figura 6 – Dupla diplomação



Fonte: <http://www.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/revista-tecnologica/revista-tecnologica-edicao-07/view>

A UTFPR também conta com um canal no *youtube*, assim como a UTFPR-FB. Nesse canal existem vídeos que fazem parte do projeto interno à UTFPR chamado de protagonismo estudantil¹¹. Um dos grupos selecionados na UTFPR-FB desenvolveu vídeos com título “*Campus em Cena*” no canal do *campus*, mostrando várias curiosidades relativas ao cotidiano desta universidade. Neste *print* abaixo temos dois acadêmicos do curso de Engenharia que participaram de um tipo de mobilidade estudantil internacional (MEI) com duração de seis meses. Enquanto ainda estavam em Portugal enviaram um vídeo ao grupo para ser divulgado e compartilhado no canal. Esse discurso (FOUCAULT, 2014a) reiterado nas mídias sobre a internacionalização da educação nas Engenharias institui ainda mais a ideia da necessidade desta prática na academia e mercado de trabalho.

Figura 7: Canal UTFPR-FB - MEI



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=dWoKpti0bmo&t=1944s>

Já no *twitter* as postagens mais recentes têm sido publicadas com a temática da internacionalização. As imagens divulgadas abaixo são de parceiros e estudantes em mobilidade internacional.

11 Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/editais/assessoria-estudantil/reitoria/edital-de-protagonismo-estudantil>.

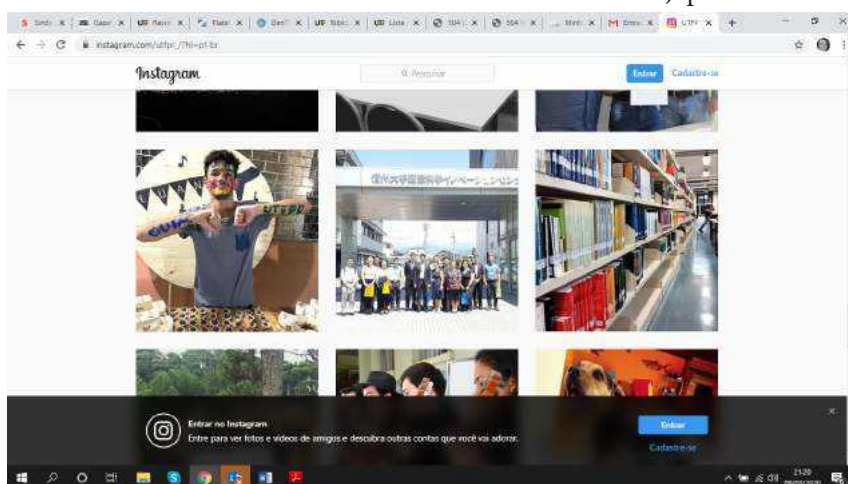
Figura 8: *Twitter UTFPR – Acordos e bolsas internacionais*



Fonte: https://twitter.com/UTFPR_?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor

Outra rede social que tem reafirmado o discurso da internacionalização na UTFPR é o *Instagram*. Na foto postada evidenciam-se seis acadêmicos/as que fizeram uma visita à Universidade de Shinshu, no Japão.

Figura 9: Instagram UTFPR - UTFPR do outro lado mundo. Seis dos nossos alunos visitam a Universidade de Shinshu no Japão



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B0EXu49hFnh/>

Diante desses dados percebemos que as mídias sociais e a divulgação da internacionalização através dos mais diversos meios de comunicação são poderosos instrumentos de validar discursos que têm a necessidade de serem transformados em verdade para determinadas instituições.

Resultados

Perante os dados documentais e discussões conceituais e teóricas apresentados é possível reconhecer um aumento de ações em torno da internacionalização da educação nos cursos de Engenharia da UTFPR-FB.

Em termos de acadêmicos/as da UTFPR-FB que tiveram e/ou estão ainda participando de experiências em IES estrangeiros registramos 15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, o que demonstra que o gênero feminino está em maior número em um espaço majoritariamente masculino.

Além disso, verificamos que em uma universidade marcada pelo *status* de ser tecnológica, os convênios, parcerias e oportunidades geradas estão mais voltados para os cursos de Engenharia, cursos mais direcionados para o discurso das áreas do conhecimento prioritárias.

Por fim, ao nos depararmos com alguns dos documentos utilizados nos trâmites de mobilidade estudantil internacional junto à divulgação nas variadas mídias, compreendemos o quanto do discurso da internacionalização tem se voltado para as IES e para a realidade dos cursos de Engenharia, que no caso desse artigo, foram detalhadas na UTFPR-FB.

Considerações

O tema educar para internacionalizar é historicamente recente na UTFPR-FB, mas vem ganhando intensidade a cada semestre letivo. A partir dos acordos, parcerias, duplos diploma e demais ações internas e externas à UTFPR-FB temos evidências de que o discurso sobre a internacionalização nas IES tem produzido verdades (FOUCAULT, 2011) acerca da necessidade dos/as acadêmicos/as irem à terras estrangeiras para frequentar cursos de ensino superior em que possam

vivenciar o curso e cotidiano de modo a perceberem questões como inovação e empreendedorismo, assim como as diferenças curriculares, culturais e de idioma.

Diante dessas reflexões verificamos que mesmo fazendo parte de um *campus* do interior do sudoeste do Paraná, os/as acadêmicos/as participam do mesmo discurso da internacionalização da educação que sai dos muros da UTFPR-FB e está compartilhado por vários lugares do mundo.

Com a dificuldade de prever o futuro das necessidades da formação dos alunos da UTFPR (RUTZ DA SILVA e DE SOUZA, 2019), a possibilidade de programas de internacionalização para a educação das Engenharias ser fortalecido são consideráveis e nesse contexto todos os aprendizados e trocas que puderem ser realizados só poderão somar na formação dos/as futuros/as acadêmicos/as da UTFPR.

Referências

BAUER, M. W; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático I** tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 20ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org e trad. Roberto Machado. 25ª.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martin Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**: Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: a aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio**. 24ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

GALLO, S. **O ‘efeito Foucault’ em Educação**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2014.

MARCOVITCH, J. A Universidade em 2022. **Estudos Avançados**, v. 33, p. 7-18, 2019.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: Mariluce Bittar; João Ferreira de Oliveira; Marília Costa Morosini. (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. 1ed. Brasília - DF: INEP, 2008, v. 2, p. 285-304.

PLONSKI, G. A. Inovação em transformação. **Estudos Avançados**, v. 31, p. 7-21, 2017.

RUTZ DA SILVA, S. DE C. ; SOUZA, G. F de. Perspectivas para a educação superior pública brasileira: entrevista com o Prof. Dr. Luiz Alberto Pilatti. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 12, p. 350-362, 2019.

SANDES-GUIMARES, L. V. ; RIBEIRO, A. T. V. B. ; AXELBERG, J. ; ROSSO, G. M. ; PLONSKI, G. A. International Student Mobility Programs Change Student Entrepreneurial Perceptions. **Journal of Studies in International Education**, v. 1, p. 1-20, 2019.

SAENGER, E. C.; TEIXEIRA, M. DO R. F. A internacionalização por meio da bolsa de Pesquisador Visitante Especial do Programa Ciência sem Fronteiras do CNPq. **Ensaio (Rio de Janeiro. Online)**, v. 26, p. 849-868, 2018.

SUSTENTABILIDADE ETNOLINGUÍSTICA: AS LÍNGUAS NATIVAS REMANESCENTES NO BAIXO AMAZONAS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

ETHNOLINGUISTIC SUSTAINABILITY: THE REMAINING NATIVE LANGUAGES IN THE LOWER AMAZON IN AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Edinelza Macedo Ribeiro¹
Dayana Leão Ferreira²

Recebimento do Texto: 20/09/2022

Data de Aceite: 18/10/2022

RESUMO: O presente trabalho propôs-se a analisar a sustentabilidade etnolinguística das línguas nativas remanescentes no Baixo Amazonas. Em termos teórico-metodológicos, adotou-se o método bibliográfico com investigação no enfoque qualitativo interdisciplinar, uma vez que estabeleceu critérios relacionais entre língua e história. Resgatou, ainda, a história social das línguas na Amazônia, identificando os troncos linguísticos, descrevendo as características linguísticas e fazendo a cartografia das línguas nativas remanescentes nas respectivas áreas de estudo. Os resultados da pesquisa contribuíram para o reconhecimento das seguintes famílias linguísticas: Barreirinha: Mawé e tronco linguístico Macro-Tupi; Boa Vista do Ramos: tem como línguas nativas a Munduruku e a Sateré-Mawé, tronco linguístico Macro-Tupi. Maués tem igualmente as características linguísticas do município de Boa Vista do Ramos. Já Nhamundá fora inicialmente habitado pelos indígenas Uabuis, Cunuris e Guaicaris.

PALAVRAS-CHAVE: Etnolinguística. Baixo Amazonas. Línguas Nativas. Povos Indígenas.

ABSTRACT: The present work aims to analyze the ethnolinguistic sustainability of the remaining native languages in the Lower Amazon. In theoretical and methodological terms, it adopted the bibliographic method with an interdisciplinary qualitative research approach, since it established relational criteria between language and history. It also rescued the social history of languages in the Amazon, identifying the linguistic trunks, describing the linguistic characteristics and mapping the remaining native languages in the respective study areas. The results of the research contributed to the recognition of the following language families: Barreirinha: Mawé and Macro-Tupi linguistic trunk; Boa Vista do Ramos: has Munduruku and Sateré-Mawé as native languages, Macro-Tupi linguistic trunk. Maués also has the linguistic characteristics of Boa Vista do Ramos. Nhamundá was initially inhabited by the indigenous Uabuis, Cunuris and Guaicaris.

KEYWORDS: Ethnolinguistics. Lower Amazon. Native Languages. Indigenous Peoples.

1 Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília, membro do Colegiado do Curso de Letras da Universidade do Amazonas/CESP-UEA

2 Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade do Amazonas- CESP-UEA

Introdução

A ideia de realizar a presente pesquisa surgiu em decorrência dos debates realizados no Grupo de Pesquisa Rede de Estudos do Território e Sustentabilidade Amazônica (REDESAM)/CESP-UEA, diante da necessidade de criar recursos didático-pedagógicos que pudessem servir de suporte às aulas de Linguística do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado Amazonas/CESP-UEA. Tais reivindicações foram levantadas visando a compreensão e aproximação das abordagens teóricas discutidas em sala com a realidade dos acadêmicos indígenas que buscam qualificação na referida instituição. Partindo dessas observações, organizou-se um macroprojeto com o objetivo de analisar a sustentabilidade etnolinguística das línguas nativas remanescentes no Baixo-Amazonas, justamente por ser a área de onde provém a maior parte dos estudantes indígenas para o CESP-UEA.

A literatura sobre Desenvolvimento Sustentável (DS) cresceu sensivelmente nos últimos anos. Na realidade, o que se observa no contexto das abordagens desse novo modelo de desenvolvimento é uma tentativa de articulação entre os circuitos globais da economia com a dinâmica local, em que os embates dualistas do significado “desenvolvimento econômico” e “desenvolvimento” são alvos de questionamentos quanto aos seus objetivos sociais, ecológicos e econômicos.

Tais discussões não ficam limitadas à superficialidade do conceito, mas apontam controvérsias que suscitam questionamentos, como em Sachs (2000), entre outros, por entenderem que nesse impasse dual há jogo de interesse identificado na diversidade de adjetivações remetido ao próprio termo de “desenvolvimento” atrelado aos ideais de sustentabilidade. Na concepção de Sachs (2000), o desenvolvimento sustentável deve trazer uma combinação de crescimento econômico, aumento igualitário do bem-estar social e preservação ambiental.

É nesse contexto de análise, e partindo dessa iniciativa, que é submetida a primeira parte do projeto ao Programa de Fomento PAIC/FAPEAM/UEA e selecionados bolsistas para juntos se buscar o resultado da pesquisa, visando articulação com docentes e discentes de várias áreas de conhecimento como

forma de vivenciar na prática os estudos interdisciplinares, indo ao encontro da proposta do Grupo de Pesquisa (REDESAM/CESP/UEA).

É indiscutível o reconhecimento de que as línguas indígenas brasileiras vêm sendo ameaçadas de extinção, situação que ocorre há mais de 500 anos. De acordo com Rodrigues (2015), estima-se que existam cerca de 180 línguas faladas em todo o território nacional, por diferentes povos. Muitas dessas línguas ainda não foram estudadas, delas se sabe pouco ou nada, bem como muitas já desapareceram junto com seus povos.

Dados do IBGE (2001) apontam estimativas demográficas que, por volta de 1500, na chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, a região era habitada por pelo menos 5 milhões de indígenas. Hoje, essa população está reduzida a pouco mais de 700.000 indígenas em todo o Brasil. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) trabalham com dados ainda muito inferiores: pouco mais de 300.000 indígenas. De acordo com Baniwa (2006), essa diferença dá-se em função de diferentes métodos utilizados para a obtenção de dados. A FUNAI e a FUNASA, por exemplo, trabalham apenas com as populações indígenas reconhecidas e registradas por elas, geralmente populações que habitam aldeias localizadas em terras indígenas reconhecidas oficialmente.

Diante desse contexto, o objetivo geral do presente trabalho foi analisar a sustentabilidade etnolinguística das línguas nativas remanescentes no Baixo Amazonas. O termo Baixo Amazonas, nesta pesquisa, refere-se ao estado do Amazonas, na parte correspondente ao município de Urucará até o de Parintins, limite fronteiro do Amazonas com o Pará. Os municípios correspondentes ao Baixo Amazonas são 7: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará, e todos serão objeto de estudo desta pesquisa. Para o mapeamento das áreas selecionadas foram utilizadas técnicas especializadas com o suporte de profissional da área de Geografia, a qual contou com o apoio da Companhia de Pesquisa em Recursos Minerais (CPRM) e do *software* QGIS.

Em relação aos objetivos específicos, elencam-se: i) identificar os troncos linguísticos a partir do levantamento dos povos que habitavam o Amazonas; ii) descrever as características linguísticas e a referência identitária desses povos no contexto histórico sociocultural das línguas no Amazonas; e iii) fazer a cartografia

das línguas nativas remanescentes nas respectivas áreas de estudo.

Do ponto de vista teórico e metodológico, foi adotado o método de abordagem bibliográfica com investigação no enfoque qualitativo interdisciplinar, uma vez que foram articuladas discussões com alguns critérios relacionais entre língua e história, Minayo (2004), com o viés da ecolinguística, Rodrigues (2015). Resgatou-se a história social das línguas na Amazônia como suporte da identificação dos troncos linguísticos dos povos habitantes do Baixo Amazonas. Utilizou-se recorte teórico levando em conta três aspectos, a saber: a) quem são esses povos; b) as funções sociais das línguas faladas na região; c) a atitude dos falantes em relação a elas; e d) o papel que desempenharam como fatores de identidade étnica e nacional e de coesão social em diferentes momentos históricos.

Em seguida serão descritas a situação linguística e a referência identitária desses povos, observando-se as ocorrências de bilinguismo encontradas a partir da documentação consultada.

Reconhecer oficialmente uma língua implica, sobretudo, no reconhecimento do Estado e sua existência. Além disso, garantir o uso dessas línguas em um espaço urbano de forma institucionalizada pode constituir política linguística decisiva para as populações nativas, na cidade ou em seus territórios, interessadas em manter suas línguas. A diversidade etnolinguística do Amazonas é importante não só pelo grande número de línguas e, conseqüentemente, de etnias, mas também devido à singularidade cultural da região.

Enfim, acredita-se que os resultados alcançados nesta primeira fase da pesquisa possam servir de auxílio à elaboração de cenários sobre as línguas remanescentes da área em estudo de modo a beneficiar futuros projetos de políticas públicas educacionais no contexto amazonense, assegurando sustentabilidade garantidora nas três dimensões: ambiental, social e econômica desses povos, levando em conta principalmente a sustentabilidade etnolinguística dos povos Amazônidas.

A diversidade etnolinguística no baixo amazonas

As línguas indígenas são um dos maiores patrimônios do Brasil, porém, desde a sua colonização, 80% desse patrimônio já foi perdido. De acordo com a

FUNAI, a atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Esse censo revelou que em todos os estados da federação, incluindo o Distrito Federal, há populações indígenas.

A FUNAI também registra 69 referências de indígenas ainda não contatados, além de existirem grupos que requerem o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista. Atualmente, muitos indígenas saem de suas aldeias ou território indígena em busca de uma vida “melhor” em outras cidades, como por exemplo, emprego, estudo, entre outros. Esse contato do indígena com a língua portuguesa muitas vezes faz com que a língua materna sofra algumas alterações e, conseqüentemente, ocorre o desinteresse em querer preservá-la, levando-a à extinção.

Segundo Krauss (1992), 90% das línguas do mundo podem desaparecer até o final do século XXI, isso justifica as ações práticas no intuito de se conduzirem trabalhos científicos que ajudem a evitar seu desaparecimento. Logo, levando em consideração a perspectiva sustentável deste trabalho, pretende-se construir um mapa “etnolinguístico” para registrar as línguas nativas dos seguintes municípios do Baixo Amazonas: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Uruará.

Segundo Lyons (1987), a etnolinguística pode ser definida como o estudo da linguagem com relação à cultura, considerando que “cultura” se estabelece no sentido em que é usada na antropologia. A cultura pressupõe a sociedade; e a sociedade, por sua vez, depende da cultura. Dessa forma, pode-se, então, complementar que a etnolinguística se trata de uma área da linguística que se propõe a estudar as relações entre língua e cultura, bem como estudar o comportamento de determinado povo, suas tradições, sua história, direcionada pela língua que esse povo domina e de que forma ela servirá de auxílio para ele.^{xi}

Cada língua existente possui consigo uma visão de mundo diferente, então, quando se busca estudar diferentes línguas, conseqüentemente, descobre-se uma série de diferenças não só na escrita e pronúncia, mas também na visão geral de cada etnia. De acordo com o linguista Mattoso Câmara (1944), todo indivíduo que fala rege-se por um sistema de sons, de fonemas e de significação e

ordenação de formas adquirido em meio à sociedade em que vive e que nessa se transmite através das gerações, como uma tradição de cultura, como povos que plantam ou que fabricam “coisas”. Desse modo, a língua é vista, de acordo com a etnologia, como arte coletiva.

Segundo Rodrigues (2013), embora a maioria dos brasileiros tenha a impressão de viver em um país monolíngue, o Brasil é, na verdade, multilíngue, pois aqui são aprendidas como línguas maternas, atualmente, cerca de 180 línguas indígenas. Supõe-se que a população indígena em 1500, na chegada dos portugueses ao continente, era de cerca de três a cinco milhões de habitantes, levando-se em conta várias partes do Brasil. As populações indígenas eram muito mais densas quando comparadas com os dados estatísticos atuais, o que se pode perceber com bastante clareza.

De acordo com Rodrigues (2015), todas as línguas indígenas do Brasil estão ameaçadas de extinção. Os Tikuna ou Tukuna são o povo com maior número de falantes na Amazônia, com população de cerca de 23.000 pessoas estabelecidas ao longo do rio Solimões, desde a foz do Jutai até a fronteira com o Peru e com a Colômbia (há cerca de 4.500 Tikuna no Peru e outros na Colômbia).

Isidoro (2006) ao analisar essa questão fala da conexão existente entre língua e o habitat dos costumes desses povos, considerando perda da identidade forçando-os a assimilação de costumes da sociedade não indígena, como consequência da usurpação de suas terras. A terra é fator fundamental de resistência dos povos indígenas. De acordo com Pereira (2011), o território é a condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de bem material ou lugar de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. O território garante a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva.

Diante disso, para Baniwa:

Podemos definir terra como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela

tem significado e importância cosmológica sagrada. Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza. (BANIWA, 2006, p. 101).

Dessa forma, não se perde apenas a língua, sua estrutura e sua sintaxe, mas também o modo único de ver e significar o mundo, e uma vez que se tira do povo o direito a suas terras, está se tirando sua vida e seu mundo natural e próprio.

Conforme Rodrigues (2001), existe grande diversidade entre as línguas indígenas do Brasil, principalmente de natureza genética, a qual permite classificá-las em conjuntos com origem comum mais próxima ou mais remota. Embora se tenha perdido, durante a colonização, grande quantidade de línguas nativas, hoje ainda há no Brasil riqueza linguística. As línguas indígenas do Brasil dividem-se em dois grandes troncos linguísticos: Macro-Tupi e Macro-Jê, mas além desses troncos^{xii} há cerca de outras 19 famílias linguísticas.

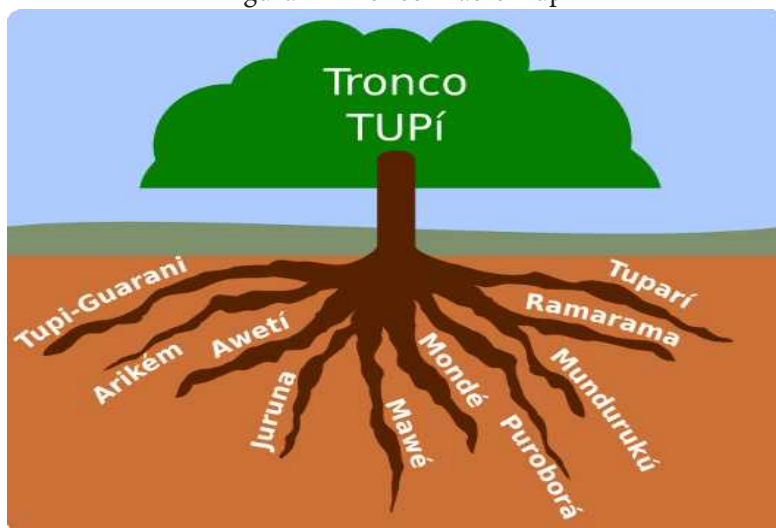
Rodrigues (2013) salienta que as línguas são classificadas em famílias segundo critérios genéticos. Situam-se em uma mesma família línguas para as quais há evidência científica de que derivam, por evolução ao longo do tempo, de uma mesma língua no passado, mais ou menos remoto, mantendo determinado nível de afinidade em sua gramática e em seu léxico. Há famílias que, por sua vez, revelam afinidade genética em nível mais remoto e constituem uma unidade mais ampla, que se chamam troncos linguísticos.

O Tupi influenciou não só o português falado no Brasil, como também outras línguas indígenas, as quais, ao entrarem em contato uma com as outras, geraram uma série de modificações. Além dessas influências, algumas línguas possuem origens comuns, é onde entram as famílias linguísticas e os troncos linguísticos.

De acordo com Rodrigues (2001), o Tupi é a língua que abarca a maior parte do território nacional, com registros de ocorrência no Amapá e norte do Pará; no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; no litoral atlântico e ainda em Rondônia, assim como nos principais afluentes meridionais do rio Amazonas, no Madeira, no Tapajós, no Xingu e também no Tocantins e Araguaia.

O tronco linguístico Tupi é constituído por dez famílias linguísticas para as quais é admitida uma origem pré-histórica comum. Essas famílias são reconhecidas como aparentadas geneticamente em um nível mais remoto, constituindo um conjunto de conjuntos, a que se chama tronco linguístico, nesse caso o tronco Tupi. Destacam-se as dez famílias: Arikém (AR), Awetí (AW), Juruna (JU), Mawé (MA), Mondé (MO), Munduruku (MU), Puruborá (PU), Ramaráma (RA), Tuparí (TU) e Tupi-Guarani (TG), como se pode observar na exemplificação da Figura 1.

Figura 1 - Tronco Macro-Tupi



Fonte: Website Mirim Povos Indígenas do Brasil.

Duarte (2016) afirma que muitas línguas pertencentes a essas famílias são faladas por número muito pequeno de falantes. Como, por exemplo, a língua Puroborá, pertencente à família Puroborá, a qual é lembrada como segunda língua apenas por alguns falantes. Outra língua fortemente ameaçada é o Xipaya, da família Juruna, falada por duas pessoas apenas em uma aldeia que se situa na região do baixo Xingu. Consoante Rodrigues (2001), enquanto a família Tupi-Guarani vem sendo documentada desde o século XVI, estudos, pesquisas e documentações sobre as línguas das outras famílias ocorrem somente a partir do século XVIII, e algumas línguas nem chegaram a ser objeto de estudo.

A Figura 1 mostra apenas as famílias linguísticas pertencentes ao tronco Tupi, não sendo vistas, na Figura, as diversas línguas que compõem o Macro-Tupi. O tronco Macro-Tupi é de grande importância, uma vez que as línguas aqui estudadas se originaram dele e, portanto, a noção das origens nativas é significativa para quem deseja entender mais de suas raízes ou raízes de outras cidades, bem como de cultura, povo e língua.

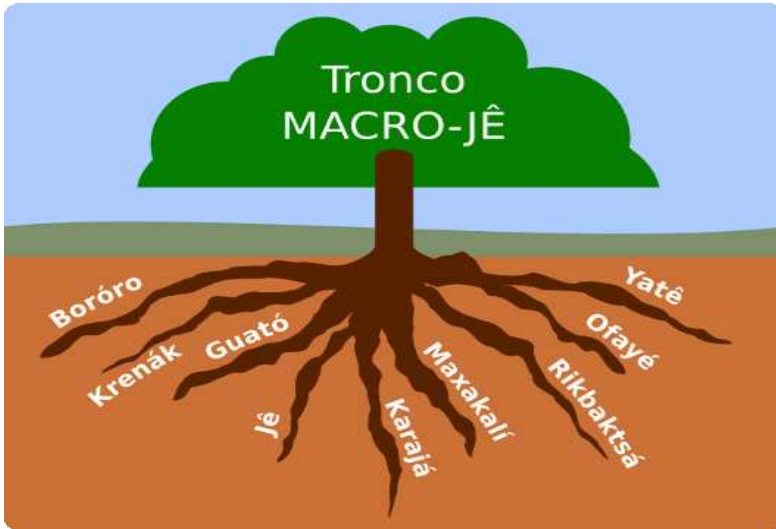
De acordo com Rodrigues (1999), o termo Macro-Jê fora proposto inicialmente por Mason (1950). Esse termo cobria uma quantidade de línguas que estavam correlacionadas com a família linguística Jê. Segundo Almeida (2004), esse lexema foi cunhado por Martius (1867) e sua adoção teve como objetivo eliminar os termos “Tapuya” e “Tapuya-Jê”, que eram utilizados por autores em momentos anteriores.

Já a partícula Jê, que dá nome a uma das principais famílias linguísticas do Tronco Macro-Jê, surge de um morfema que é empregado para indicar a noção de coletivo/plural. Segundo Campos (2009), trata-se de um morfema que é bastante recorrente em línguas da família Jê. Como não há consenso na linguística sobre o número exato de línguas que constituem o tronco Macro-Jê, há certa divergência entre os linguistas sobre quantas famílias existem de fato nesse tronco.

O tronco linguístico Macro-Jê abrange cerca de nove a doze famílias e possui uma peculiaridade hipotética devido ao seu descobrimento recente e poucas pesquisas relacionadas. Para Rodrigues (1999), o Macro-Jê tem línguas distribuídas desde o Maranhão até o Rio Grande do Sul, a Aruak, no oeste e no leste da Amazônia, em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul, e a Karib, ao norte do rio Amazonas, nos estados do Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, mas com algumas línguas ao sul daquele rio, ao longo de seu afluente Xingu, nos estados do Pará e Mato Grosso.

Na Figura 2 percebe-se a presença de apenas nove famílias linguísticas constituindo o Tronco Macro-Jê, como mencionado, há divergência da exata quantidade de famílias que compõem este tronco, bem como das línguas.

Figura 2 - Tronco Macro-jê



Fonte: Website Mirim Povos Indígenas do Brasil.

Rodrigues (1999) propõe distribuição das línguas do tronco Macro-Jê em 12 famílias, informando a divisão geográfica das línguas que constituem cada família do tronco em questão e quais se encontram mortas. Para as línguas vivas indicou também uma margem de falantes. O autor deixa claro que o tronco Macro-Jê ainda é uma hipótese (ou conjunto de hipóteses inter-relacionadas) e que as tentativas de classificação requerem trabalho mais detalhado. Contudo, afirma que a pouca documentação de determinadas línguas e a ausência de dados de outras dificultam, e muito, o trabalho histórico-comparativo.

A diversidade cultural são os múltiplos elementos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, entre outros, que reúnem as características próprias de um grupo humano em determinado território. A diversidade étnica é a união de vários povos em uma mesma sociedade. Etnia é um grupo de indivíduos que possui afinidades de origem, história, idioma, religião e cultura, independente do país em que se encontra.

As culturas podem variar entre os povos e até mesmo dentro das próprias comunidades. Assim como em qualquer cultura, o tempo e o contexto social em que vivem esses povos podem fazer com que haja pequenas alterações em

determinados sentidos, como na própria língua, por exemplo. Quando se fala em povos indígenas, fala-se em diversidade, uma vez que tais povos possuem diferenças em suas línguas, culturas, políticas, crenças, artes, danças, vestimentas, medicinas e em diversos outros campos. Suas histórias e contextos em que vivem fazem parte dessa vasta diversidade a qual pouco se conhece.

Análise e discussão dos resultados

Segundo Rodrigues (2013), por conta das situações em que a maioria dos indígenas vive, pode-se encontrar muitos casos de bilinguismo ou de multilinguismo com duas ou mais línguas indígenas faladas pelas mesmas pessoas, como acontece entre os vários povos da família linguística (e cultural) Tukano, no noroeste do Amazonas: atualmente estão presentes o português e/ou o espanhol, além da Língua Geral Amazônica. Por outro lado, conhece-se pouco acerca do grau de presença dessas diversas línguas nas respectivas comunidades.

O Amazonas possui a maior concentração de povos indígenas do Brasil, cerca de 50 povos e suas respectivas línguas, número que pode variar para mais ou para menos. Dentre os idiomas falados por esses povos, poucos já foram ou estão sendo objeto de pesquisa e estudo. Alguns idiomas foram bem mais estudados que outros, o que significa que se tem mais informações de alguns e poucas de outros, não levando aqui em consideração as línguas mortas há décadas ou centenas de anos, as quais há ainda menos informações, ou sequer alguma.

O Baixo Amazonas corresponde a sete municípios do Amazonas que possuem limite fronteiro com o estado do Pará. Durante a pesquisa, foi realizado levantamento dos sete municípios a serem estudados para investigar suas respectivas línguas nativas, são eles: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, Urucará e São Sebastião do Uatumã. Buscou-se identificar, por meio de pesquisas bibliográficas, as respectivas línguas nativas dos municípios e características breves referentes aos povos e línguas nativas de cada um, resgatando suas histórias.

O primeiro município estudado foi Barreirinha, cidade surgida, de acordo com dados do IBGE (2010), a partir da “missão Andirá”, criada em 1848 pela igreja católica. O município estende-se por 5 750,6 km² e contava com 32 041

habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 5,6 habitantes por km² no território do município. Barreirinha situa-se a 41 km ao sul-oeste de Parintins, a maior cidade nos arredores. Barreirinha é o segundo menor município em extensão territorial do Baixo Amazonas e apresenta apenas uma Terra Indígena (TI), conhecida como Andirá-Marau, que cobre 28% do município. Essa TI também corresponde às áreas de Maués e Parintins.

Segundo o IBGE (2010), nela vivem aproximadamente 13.350 pessoas, sendo uma das 11 Terras Indígenas com o maior número populacional do Brasil. Parte da população de Barreirinha é indígena, assim como muitas cidades do interior do Amazonas. O povo Sateré-Mawé habita essa região e constantemente reivindica melhor situação de vida. Muitos falam a língua portuguesa e fazem parte de associações indígenas que buscam dialogar com as autoridades locais. Os quilombos também se organizam dessa forma em relação a seu território.

De acordo com dados coletados da biblioteca do IBGE (2010), o povo Sateré-Mawé refugiou-se nesta área há mais de 200 anos, na época da Cabanagem, terra que, inicialmente, pertencia a Manuel da Silva Lisboa “[...] que não podendo suportar as tripulias do índio ‘Crispim de Leão’, abandonou o estabelecimento a fim de fugir aos sanguinários instintos daquele façanhudo índio” (IBGE, 2010, p. 20). Crispim de Leão foi o tuxaua que se destacou por tudo o que fez para garantir o território para seu povo, e foi morto por padres em sua própria sede.

O segundo município estudado foi Boa Vista do Ramos e, consoante os dados do IBGE (2010), pertence à mesorregião do Centro Amazonense e microrregião de Parintins. Sua população, estimada no último censo, era de 19.626 habitantes e a densidade demográfica é de 7,4 habitantes por km² no território do município.

Segundo dados do IBGE (2010), Boa Vista do Ramos prende-se diretamente à história de Maués. Em 1798 foi fundada a aldeia de Lúsea. Na metade do século XIX o território foi palco de conflitos sangrentos entre brancos e indígenas, também sendo afetado pela sedição dos cabanos. Pode-se dizer que Boa Vista do Ramos teve início com as primeiras casas de palhas, ainda no século passado, onde se destacava, como líder principal, o sr. Antero Roberto Pimentel, conhecido também como “Antero Gaivota”, proprietário da casa comercial “Boa Vista”, nome que deu origem à comunidade de “Vila de Boa Vista”.

O terceiro município estudado foi Maués, situado no interior do estado do Amazonas, pertence à mesorregião do Centro Amazonense e microrregião de Parintins e, segundo os dados do IBGE (2012), sua população é de 65.040 de acordo com o último censo. O município estende-se por 39.989,9 km² e sua densidade demográfica é de 1,6 habitantes por km². Maués situa-se a 85 km ao sul-leste de Itacoatiara. A história do município começa em meados de 1975 quando foi criada a aldeia Luséa, hoje conhecida como Maués. Em 1833, a antiga Luséa foi elevada à categoria de vila. Em 1853, pela Lei nº 25, de 3 de dezembro, a vila tornou-se cidade, chamada São Marcos de Mundurucânia. Depois de longos anos, em 4 de maio de 1896, passa a ser considerada município pelo novo regime jurídico, com o nome de Maués, pela Lei nº 137. Antes dos europeus chegarem a Maués, quando a cidade ainda era denominada Mundurucânia, os indígenas Maués e Munduruku viviam em constante conflito, resultado de suas diferenças culturais e pelo desejo de posse das terras. As guerras continuaram mesmo depois de ter sido explorada pelos europeus.

Segundo dados fornecidos pela biblioteca do IBGE (2012), os Munduruku foram os primitivos da região. A denominação de Maués provém do rio que banha o município e cuja margem fica na cidade. Ao rio, por sua vez, emprestou o nome a famosa tribo dos Maués, um dos povos primitivos da região e que ao que tudo indica foram os pioneiros no cultivo do guaraná, que é uma grande fonte de renda até os dias atuais na região, conhecida também como a “Terra do Guaraná”.

O quarto município estudado foi Nhamundá, pertencente à mesorregião do Centro Amazonense e microrregião de Parintins. Conforme dados do IBGE (2010), localiza-se a leste de Manaus, capital do estado, à distância de cerca de 380 km, e ocupa área de 14.105,619 km². Sua população, no último censo, era de 21.443 habitantes. O município, apesar de ter muitas histórias antigas, tem apenas 63 anos. A região de Nhamundá é até hoje marcada pela lenda das mulheres guerreiras que viviam no Amazonas. A história, que alguns consideram lenda, sobrevive, após relatos históricos de expedições de exploradores que navegaram pelo rio Amazonas, por volta de 1500, época do descobrimento do Brasil (lenda das Icamíabas, conhecida nacionalmente).

As origens da sede municipal, segundo dados do IDESAM (2013), remontam ao início das penetrações do rio Nhamundá, no século XVII. Os

indígenas Uabuís, Cunuris e Guacaris foram os primeiros habitantes do local, aldeia denominada Faro. Nhamundá possui extensão de 1,4 milhão de hectares, dos quais 33% são áreas protegidas (APA Guajuma, APA Nhamundá, TI Nhamundá-Mapuera e TI Trombetas-Mapuera).

O quinto município estudado foi Parintins, o qual possui a segunda maior população do estado, perdendo apenas para a capital, Manaus, com 115.363 habitantes, conforme estimativas do último censo. Localiza-se no extremo leste do estado, distante 372 km em linha reta da capital.

De acordo com o IBGE (1957), a ilha de Parintins recebeu a chegada do homem branco em 1796, quando ali se instalou o português Pedro Cordovil, na companhia de alguns escravos, para se dedicar à pesca de pirarucu, quelônios e peixes-boi. A ilha era habitada por diversas tribos indígenas, dentre elas a Tupinambá, que deu origem ao primeiro nome da cidade, e pelo qual ainda é chamada até hoje, apesar da troca de nome. De acordo com a biblioteca do IBGE (1957) também habitava a ilha o povo Parintintin.

O sexto município estudado foi São Sebastião do Uatumã. Segundo dados do IBGE (2010), as origens do município prendem-se à Urucará, cuja história remonta à fundação da povoação de Santana da Capela, em 1814, por Crispim Lobo de Macedo. Em 1887, é criado, na área da freguesia, o município de Urucará, extinto em 1930, tendo seu território anexado à Itacoatiara, para ser definitivamente restabelecido em 1935. Em fins de 1981, constavam da estrutura administrativa de Urucará os seguintes subdistritos: Urucará, Santa Maria, Capucapu, Alto Uatumã e São Sebastião; os territórios adjacentes da margem esquerda do rio Uatumã foram desmembrados de Urucará e passaram a constituir o município autônomo de São Sebastião do Uatumã.

São Sebastião do Uatumã é um município brasileiro do interior do estado do Amazonas, região norte do país, a 247 km a leste de Manaus. Sua população, de acordo com estimativas do IBGE (2010), era de 14.352 habitantes até 2020.

O sétimo município estudado foi Urucará, conhecido como “Princesinha do Baixo Amazonas”, e de acordo com dados do IBGE (2010) possui 131 anos. Distante da capital Manaus 270 km, o município estende-se por 27.903,4 km² e sua densidade demográfica é de 0,6 habitantes por km².

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE, 2012), o município de Uruará tem 17.094 habitantes e sustenta-se com economia baseada principalmente na agricultura, onde predomina o cultivo de mandioca, banana, guaraná, cacau, maracujá, milho, feijão, arroz, juta e malva. Habitavam primitivamente o território de Uruará os indígenas Burubus, Caboquenas e Guanavenas.

Após a coleta dos dados foi criado quadro para melhor acesso das informações coletadas sobre as respectivas línguas nativas de cada município e, assim, analisar melhor cada uma delas (Quadro 1).

Quadro 1 - Dados coletados dos municípios do Baixo Amazonas

MUNICÍPIOS	POVOS	TRONCO LINGUÍSTICO ou FAMÍLIA LINGUÍSTICA	LÍNGUA NATIVA
Barreirinha	Sateré-Mawé	Macro Tupi Família Mawé	Mawé (Sateré-Mawé)
Boa Vista do Ramos	Munduruku, Sateré-Mawé	Macro Tupi- Munduruku/Tupi – Mawé	Munduruku/ Mawé
Maués	Munduruku, Sateré-Mawé	Macro Tupi- Munduruku/ Macro Tupi – Mawé	Munduruku/ Mawé
Nhamundá	Uabuís, Cunuris e Guaicaris	Não identificado	Não identificado
Parintins	Tupinambás, Parintintin	Macro Tupi / Macro Tupi	Tupi
São Sebastião do Uatumã	Burubus, Caboquenas e Guanavenas	Não identificado	Não identificado
Uruará	Burubus, Caboquenas e Guanavenas	Não identificado	Não identificado

Fonte: IBGE, 2010

A língua Sateré-Mawé, tronco Tupi, família linguística Mawé, é falada pelo povo Sateré-Mawé. Segundo Rodrigues (2002), há aproximadamente 8.000 falantes da língua distribuídos na Terra Indígena Andirá-Marau, localizada entre os estados do Amazonas e do Pará e na Terra Indígena Coatá-Laranjal, que é território do povo Munduruku, onde, de acordo com Teixeira (2005), existem 31 domicílios com 127 moradores.

Pelo fato de essas terras indígenas serem próximas a outros municípios do Amazonas, os Sateré-Mawé também são encontrados habitando as cidades de Parintins, Maués, Barreirinha, Nova Olinda do Norte, Manaus, Boa Vista do Ramos, entre outras. Em área urbana, o maior número de indígenas da etnia Sateré-Mawé, segundo Teixeira (2005), encontra-se na cidade de Parintins, com total de 127 domicílios com 512 moradores.

Segundo o etnógrafo Curt Nimuendaju (1948), a língua Mawé difere-se do Guarani- Tupinambá, os pronomes concordam perfeitamente com a língua Curuaya-Munduruku e a gramática com o Tupi. O vocabulário Mawé tem elementos completamente estranhos ao Tupi, mas não se relaciona a outra família linguística. Ao longo dos séculos, seu repertório incorporou muitas palavras da língua geral. Hoje em dia, homens adultos e jovens são, em sua maioria, bilíngues em Sateré-Mawé e língua portuguesa, já as mulheres podem apresentar um grau de bilinguismo variado, as mais jovens sendo bilíngues, porém as mais velhas não.

O sustento das famílias baseia-se na agricultura, com destaque para os plantios de guaraná e as roças de mandioca. A farinha é a base da alimentação, sendo também comercializada para as cidades vizinhas de Maués, Barreirinha e Parintins. Plantam, ainda, para consumo próprio, o jerimum, a batata doce, o cará branco e roxo e uma infinidade de frutas.

Os Munduruku estão situados em regiões e territórios diferentes nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso. Habitam, geralmente, regiões de florestas, às margens de rios navegáveis, sendo que as aldeias tradicionais da região de origem ficam nos chamados “campos do Tapajós”, classificados entre as ocorrências de savana no interior da floresta amazônica. A situação sociolinguística dos Munduruku é bastante diversificada em decorrência de diferentes momentos da história de contato com as frentes de colonização, e pelo fato de sua dispersão em diferentes espaços geográficos ocupados por esse povo.

O povo Munduruku possui fama de grande guerreiro, desde o século XVIII ficou conhecido não só pelos seus constantes ataques aos colonizadores portugueses, como também a outros povos indígenas da região amazônica. Francisco Jorge dos Santos (1999, p. 138) relata que: “[...] desde o início da década de 1770, tem-se notícias das atividades guerreiras dos índios Mundurucus [...] essa nação inquietou não só os colonizadores, mas também seus vizinhos indígenas Parintintin, Maués, Araras, Muras e outros”. De acordo com Robert e Yolanda Murphy, os Munduruku eram bastante estratégicos no que se refere a ataque contra seus inimigos, como no trecho a seguir:

A estratégia comum de cercar a aldeia inimiga e atacar de madrugada era a empregada pelos Mundurucu. No momento do ataque flechas flamejantes eram lançadas sobre os telhados da aldeia sitiada e os guerreiros irrompiam da floresta circunvizinha, soltando gritos aterradores. Todos os adultos inimigos eram mortos e suas cabeças eram seccionadas e conduzidas como troféus. As crianças eram levadas para serem adotadas pelos captores e criadas como Mundurucu. (MURPHY; MURPHY, 1954, p. 07).

Hoje em dia a população fica localizada em pequenas aldeias às margens do Tapajós e em sua maioria é bilíngue. Consoante Costa (2013), a língua Munduruku pertence ao tronco Tupi e à família Munduruku, juntamente com a língua Kuruaya (hoje extinta). A situação sociolinguística dos Munduruku é variada e geralmente depende da terra indígena (TI), da idade e/ou do sexo de cada falante. Mas se pode afirmar que boa parte da população é bilíngue, embora haja falantes monolíngues tanto em Munduruku quanto em português.

Ainda de acordo com Costa (2013), em algumas aldeias e afluentes do Tapajós as crianças, mulheres e idosos falam, na maioria das vezes, unicamente a língua materna. Ocorrem também casos em que a língua Munduruku passa por processo de desuso, com domínio quase exclusivo do português, com crianças e jovens que não falam plenamente o Munduruku, a exemplo das aldeias do Mangue e Praia do Índio, localizadas na periferia da cidade de Itaituba, e nas comunidades da Terra Indígena Coatá-Laranjal, no Amazonas. Sendo um povo guerreiro, várias expressões culturais significativas estavam relacionadas às atividades de guerra, que tinham caráter simbólico marcante para constituição do homem e da

sociedade Munduruku. A autora ainda afirma que os deslocamentos das aldeias tradicionais para o estabelecimento nas margens dos rios, formando pequenos núcleos populacionais, por certo contribuiu também para o desaparecimento da casa dos homens, unidade importante na aldeia tradicional e na permanência de alguns rituais de caráter coletivo que estavam relacionados às atividades de provisão de alimentos.

O povo Tupinambá é uma etnia indígena de origem Tupi que ocupava várias regiões costeiras do Brasil. De acordo com o IBGE (2010), seus costumes são mais conhecidos e há mais informações sobre eles por conta dos relatos dos europeus e jesuítas no período da colonização. Hoje sua população encontra-se bastante reduzida, mas ainda há membros pertencentes a essa tribo vivendo nas regiões da Bahia e na Mata Atlântica. A princípio, os Tupinambás viviam da caça, da pesca e da plantação de mandioca. As atividades agrícolas costumavam ser principalmente das mulheres. Aos homens cabiam as funções pesqueiras e da coleta, além da produção de instrumentos de guerra.

Ainda conforme os dados do IBGE (2010), os povos Tupinambás envolviam-se em conflitos com outras aldeias, capturavam um guerreiro e o levavam para cerimônia em suas terras. Era para esses momentos que os homens fabricavam todo o armamento, como lanças, arco e flecha, alguns feitos de madeira, outros de pedra. Hoje eles são chamados de Tupinambás de Olivença e estão fixos em uma região fundada pelos jesuítas, chamada Vila de Olivença.

Apesar de toda a civilização, os nativos não deixam para trás os seus costumes e lutam contra o Estado que, assim como acontece com outros povos indígenas, quer retirar sua condição de indígenas. A decisão tomada, ainda no século XIX, só veio a ser retirada em 2009 pela FUNAI e hoje eles possuem a demarcação de suas terras. O povo Tupinambá falava a língua Tupi, que hoje está extinta.

Os Parintintin integram o conjunto de pequenos grupos que se autodesignam Kagwahiva, mas que hoje, possivelmente, são conhecidos por outros nomes, muitos deles dados por grupos inimigos. A primeira referência histórica aos Kagwahiva data do final do século XVIII, quando, de acordo com pesquisa de Nimuendaju (1963), localizavam-se na confluência dos rios Arinos e Juruena, formadores do Tapajós. Os Parintintin, nome possivelmente dado pelos Munduruku, são os que habitam mais ao norte e são falantes da língua Tupi.

Atualmente, porém, pela influência da população regional não indígena, a colheita de mandioca e outros produtos é primordialmente uma atividade familiar. Homens e mulheres também hoje trabalham juntos na feitura da farinha de mandioca e do beiju. O dinheiro atualmente é necessário, sobretudo, para a compra de armas de fogo. Os Parintintin são muito pressionados economicamente, principalmente pelas frentes do extrativismo, como os seringueiros.

A exploração indevida dos recursos de seus territórios por migrantes não indígenas ameaça a sobrevivência do grupo. Sua população vem diminuindo, somando hoje menos de 200 indivíduos, muitos dos quais oscilam entre viver na Terra Indígena e trabalhar para madeireiros de cidades como Humaitá e Porto Velho. Alguns homens trabalham em obras de infraestrutura, como estradas, e mulheres como empregadas domésticas. Alguns foram bem sucedidos como cozinheiros, barqueiros ou regatões no rio Madeira. Uns poucos, ainda, fizeram carreira como tradutores e funcionários da FUNAI.

Nesta pesquisa não foi possível encontrar resquícios e quaisquer informações sobre os povos nativos das regiões de Nhamundá, São Sebastião do Uatumã e Urucará. De acordo com os dados do IDESAM (2013), Nhamundá fora habitada pelos indígenas Uabuís, Cunuris e Guaicaris e, segundo a biblioteca do IBGE (2010), São Sebastião do Uatumã e Urucará pelos indígenas Burubus, Caboquenas e Guanavenas. Essas, no entanto, são as únicas informações disponíveis sobre esses povos, o que leva a crer que suas línguas foram extintas.

O termo “língua morta” remete à ideia de língua que “desapareceu”, porém, existe também a “língua extinta”, e então se pergunta: qual a diferença entre as duas expressões? A diferença é bem simples, língua extinta é aquela que não possui mais quaisquer falantes, não possuindo mais descendentes vivos e que, atualmente, não se encontram informações disponíveis, visto que não foram sequer estudadas, o que dificulta a realização de novas pesquisas. Já a língua morta é aquela que não é mais a língua materna de uma comunidade, mas ainda é utilizada em outros contextos, como é o caso do latim. Dessas línguas existem estudos, e elas, muitas vezes, possuem descendentes e resquícios em outras línguas.

De acordo com o documento *Language vitality and endangerment*, publicado pelo grupo especialista em línguas ameaçadas da UNESCO (2003), aproximadamente 97% da população mundial falam cerca de 4% das línguas do mundo. Essa informação mostra como a maior parte da diversidade linguística

do mundo está nas mãos de comunidades minoritárias que, na maioria das vezes, sofrem pressão de línguas majoritárias e de sociedades com altos poderes político e econômico. A maioria das línguas majoritárias foi sustentada por regimes expansionistas que estabeleceram políticas de aculturação em seus territórios conquistados. Os povos precisavam abandonar seus costumes, sua cultura, sua língua para que pudessem se integrar aos conquistadores e à nova sociedade e assim segue até hoje em diversos contextos.

Todas as línguas indígenas do Brasil sofrem risco de extinção em algum grau. O mapa da UNESCO, publicado em 2008, Ano Internacional das Línguas, proclamado pelas Nações Unidas, mostra 190 línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção, sendo que 12 delas já estavam extintas. Esse mapa também mostra o Brasil em terceiro lugar no *ranking* dos países com o maior número de línguas ameaçadas. Segundo Thomason (2015), uma língua está claramente em perigo quando há risco de desaparecimento em uma ou duas gerações, quando seus últimos falantes são mais velhos, quando pouca ou nenhuma criança a está aprendendo como primeira língua e quando ninguém a está aprendendo como segunda língua. A morte de uma língua é algo considerado natural, que pode ser explicada pelas perdas territoriais ou por mudanças forçadas de sua cultura tradicional.³

Dessa forma, acredita-se que as pesquisas voltadas para esse problema devam ser feitas o quanto antes. Pensou-se na criação de mapa como forma de melhor auxiliar esta pesquisa, uma vez que é de fácil entendimento e capaz de transmitir e armazenar conhecimentos através do espaço geográfico, e, desta forma, melhor representar determinadas regiões.

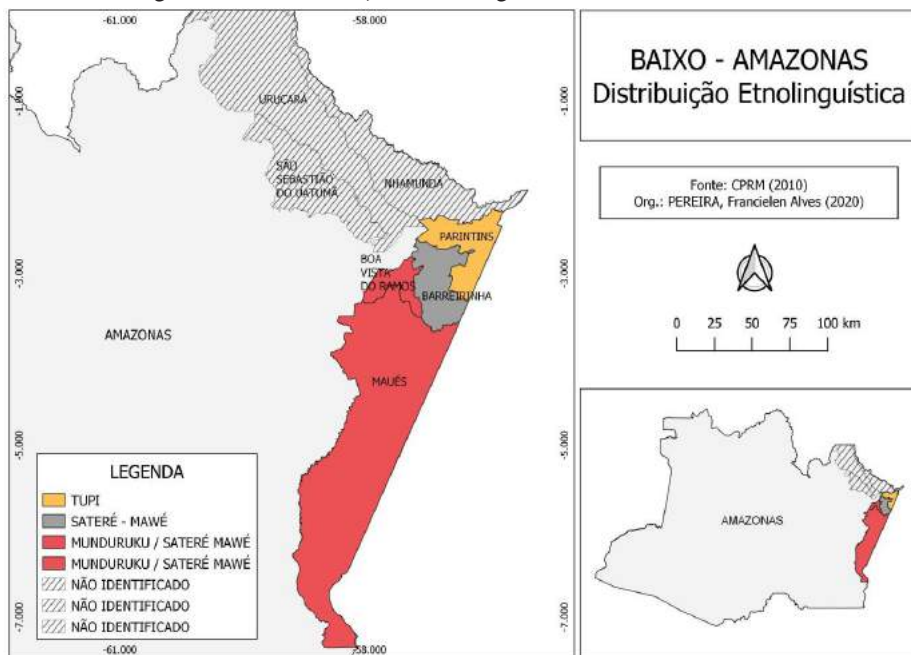
Aqui se buscou documentar as línguas nativas remanescentes do Baixo Amazonas, mesmo que algumas não tenham sido identificadas, organizando o material coletado por meio da pesquisa bibliográfica. Enfatiza-se, ainda, a urgência de pôr em prática os objetivos de preservar as línguas indígenas que continuam resistindo com o tempo e com a opressão. Pois, se não perdurar a importância de estudá-las, mais povos, culturas e línguas irão desaparecer com o tempo.

O mapa construído tem referências que podem facilitar o entendimento

3 A globalização é a atual fase de expansão do capitalismo, consiste em uniformizar o mundo deixando-o cada vez mais igual, ocasionando a padronização da cultura entre os diferentes povos. Ou seja, uma das consequências da globalização é unificar o mundo em um só sistema, o chamado: Sistema-Mundo, que consiste, por exemplo, em fazer uma pessoa dos países do sul do hemisfério ter padrões culturais semelhantes aos de uma pessoa do hemisfério Norte. (SENE; MOREIRA, 2012, p. 13).

por meio das informações apresentadas, como localização dos municípios do Baixo Amazonas e a divisão por cor para que se possa identificar as línguas nativas de cada região. Importante ressaltar que uma região pode ter apenas uma língua e outras mais de uma, e ainda existem aquelas que não foram identificadas, como disposto na Figura 3.

Figura 3 – Distribuição Etnolingüística/Baixo-Amazonas



Fonte: Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM), 2020.

O que se busca a partir deste levantamento é estudar as línguas nativas de cada região citada não apenas para obter e gerar conhecimentos, mas também como forma de sua preservação. Salienta-se a importância urgente da documentação das línguas indígenas, uma vez que com o passar do tempo acabam-se perdendo povos e suas respectivas línguas, o que se transforma em um grande problema nacional.

Considerações Finais

O presente trabalho propôs analisar a sustentabilidade etnolinguística das línguas nativas remanescentes no Baixo Amazonas. Estudar uma língua vai muito além de observar suas regras, sua escrita e sua pronúncia. É estudar uma visão de mundo diferente, bem como suas histórias, mitos, crenças, tradições, ou seja, sua cultura.

É isso que trata a etnolinguística, disciplina que busca relacionar a língua e a história dos povos nativos, e que é de grande importância para o conhecimento e preservação das línguas indígenas, as quais foram se perdendo nesses 500 anos desde a colonização. E os pressupostos da “sustentabilidade” não são diferentes. Evidências científicas comprovam que pessoas e a natureza compartilham dos mesmos desafios. Assim, as análises realizadas neste trabalho são encorajadoras no sentido de se começar a fazer registro das línguas nativas das regiões estudadas. Parece óbvio, mas não é. Se esses registros, que representam identidade cultural e linguística, não forem feitos, a compreensão desses estudos fica mais superficial, principalmente para alunos que buscam a graduação do curso de Letras.

Segundo Rodrigues (2005), o número de pesquisadores voltados para a etnolinguística é ainda pequeno devido há muitos fatores, sendo os principais: a organização das universidades brasileiras e a importância que tem nelas a linguística. No nível de graduação, a linguística é ensinada aos estudantes de Letras apenas como base para desenvolvimento e formação para dar aulas nos ensinos fundamental e médio. Deve-se levar em consideração que há poucos projetos de linguística nas Faculdades de Letras e que, mesmo onde existem, são compelidos a preocupar-se maximamente com a formação de professores para a língua majoritária, a portuguesa, e suas expressões literárias.

Durante o processo de investigação pôde-se constatar, a partir dos dados fornecidos pelo IBGE e pelo IDESAM, que o município de Barreirinha fora inicialmente habitado pelo povo Sateré-Mawé, com isso a língua nativa da região é a Mawé ou Sateré-Mawé, família linguística Mawé e tronco linguístico Macro-Tupi. Em Boa Vista do Ramos, o segundo município estudado, os povos nativos encontrados foram Munduruku e Sateré-Mawé, e como línguas nativas a Munduruku e a Sateré-Mawé, tronco linguístico Macro-Tupi e famílias linguísticas

Munduruku e Mawé. Assim como Boa Vista do Ramos, Maués fora habitada pelos povos Satere-Mawé e Munduruku.

O município de Nhamundá, de acordo com dados do IDESAM, fora inicialmente habitado pelos indígenas Uabuis, Cunuris e Guaicaris. Não foi possível colher quaisquer informações sobre a origem desses povos, sua cultura e muito menos a língua falada, de onde se conclui que são povos extintos. O município de Parintins teve como primeiros habitantes os povos Tupinambás e os conhecidos como Parintintin, como língua nativa o Tupi e o tronco Macro-Tupi. Os municípios de São Sebastião do Uatumã e Uruará tiveram como povos nativos os Burubus, Caboquenas e Guanavenas. Desses povos também não foram encontradas informações, portanto, conclui-se, também, como sendo extintos e com línguas extintas.

Os objetivos elencados no projeto foram alcançados, uma vez que foi possível descrever os troncos linguísticos e as línguas nativas; e da mesma forma, delinear as características e histórias do Baixo Amazonas. Alcançou-se o objetivo de identificar os povos nativos dos municípios estudados, embora em três deles não tenha sido possível verificar suas respectivas línguas nativas. Com os dados dos municípios coletados, construiu-se o mapa proposto e, dessa forma, o trabalho foi concluído.

Referências

CÂMARA JÚNIOR, M. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, Museu Nacional, 1965.

CÂMARA JÚNIOR, M. **Linguística e etnologia**. Revista do Museu Nacional, v. 2, 1994, p. 27-31.

CAMPOS, C. S. O. **Morfofonêmica e morfossintaxe do Maxakalí**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

COSTA, N. M. P. **Estudo etnoterminológico do sistema de cura e cuidados em língua Mundurukú (Tupi)**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português. Universidade de Brasília/ UnB.

CARRERO, G. C. et al. **Análise de mudança de uso da terra e estrutura de governança ambiental nos municípios do Profloram**. Manaus-AM, 2013.

DUARTE, F. B. Diversidade linguística no Brasil: a situação das línguas ameríndias. In: II DIVERMINAS. **Caletroscópio**, v. 4, nº Especial, 2016.

FERREIRA, D. L.; RIBEIRO, E. M. **Diversidade etnolinguística**: as línguas nativas no Baixo Amazonas numa perspectiva sustentável. 2020. Monografia (Graduação), Universidade do Estado do Amazonas-UEA/CESPJ. Parintins.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico** 2010. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ISIDORO, E. A. **Situação sociolinguística do povo Arara**: uma história de luta e resistência. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras), programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiás.

KRAUSS, M. The world's languages in crisis. In: **Language**, n. 68, 1992, p. 4-10.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

LYONS, J. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
MARTIUS, K. F. P. V. **Beiträge zur Ethnographie und prachenkunde Amerika's zumal Brasiliens**, I. Zur Ethnographie, II. Zur Sprachenkunde. Leipzig: Friedrich Fleischer, 1867.

MURPHY, R.; MURPHY, Y. **As condições atuais dos Mundurucú**. Belém: Instituto de Antropologia e Etnologia do Pará, 1954.

NIMUENDAJÚ, C. The Mawé and Arapiun. In: STEWARD, Julian. **Handbook of South American Indians**, v. 3. New York: Cooper Square Publishers, 1963.

NIMUENDAJÚ, C. Os índios Parintintin do rio Madeira. In: **Textos indigenistas**. São Paulo: Loyola, 1982 [1. ed. 1924]?. p. 46-110.

PEREIRA, A. M. A riqueza sociolinguística e cultural dos povos indígenas de Rondônia. **Anais do SIELP**, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 174-181.

RODRIGUES, A. D. A originalidade das línguas indígenas brasileiras. **Com Ciência**: revista Eletrônica de Jornalismo Científico, SBPC. Linguagem: cultura e transformação, n. 23, agosto de 2001. Conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999.

RODRIGUES, A. D. Macro-Jê. In: DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. (Orgs.). **The amazonian languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RODRIGUES, A. D. Biodiversidade e diversidade etnolinguística na Amazônia. Laboratório de Línguas Indígenas. Instituto de Letras, Universidade de Brasília. In: SIMÕES, M. S. (Org.). **Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta**, 1. ed., v. 1. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, p. 269-278.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2. São Paulo, 2005.

RODRIGUES, A. D. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013.

RODRIGUES, A. D. Biodiversidade e diversidade etnolinguística na Amazônia. **Ecolinguística**: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 1, n. 1, 2015, p. 38-46.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Coleção Ideias Sustentáveis. Paula Yone Stroh (Org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SANTOS, F. J. **Além da conquista**: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia Pombalina. Manaus: Governo do Amazonas/Secretaria de Estado de Cultura e de Turismo/UFAM, 1999.

SENE, E.; MOREIRA, J. C. **Geografia geral e do Brasil**: espaço geográfico e globalização. São Paulo: Scipione, 2012, p. 248.

TEIXEIRA, P. **Sateré-Mawé**: retrato de um povo indígena. Diagnóstico sócio participativo. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2005.

THOMASON, S. **Endangered languages**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

PRÁTICAS ORAIS EM INGLÊS E LC: UTILIZANDO O VOICE

ORAL PRACTICES IN ENGLISH AND LC: USING VOICE

Edison Gomes Junior¹

Recebimento do Texto: 25/10/2022

Data de Aceite: 20/11/2022

RESUMO: esse artigo discute a Linguística de Corpus (LC) na área do ensino do Inglês Acadêmico (IA), a partir da proposição de uma sequência pedagógica baseada na ideia de gêneros orais acadêmicos, e inglês como língua franca (ILF), e partindo de uma referência linguística um corpus multimodal (oral e escrito) de não-nativos em contexto acadêmico, encontrado no VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English*). Em nossa abordagem, algumas características operacionais desse corpus serão explicadas, e aplicações pedagógicas, sugeridas.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de Corpus. Ensino de Inglês. Prática Oral em Inglês. VOICE.

ABSTRACT: this article discusses Corpus Linguistics (CL) in the area of Academic English (AE) teaching, from the proposition of a pedagogical sequence based on the idea of academic oral genres and English as a lingua franca (ILF), and which departs from the linguistic reference of a multimodal corpus (oral and written) of non-natives in an academic context found in VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English*). In our approach, some operational characteristics of this corpus will be explained, and pedagogical applications will be suggested.

KEYWORDS: Corpus Linguistics. English Teaching. Oral Practice in English. VOICE.

¹ Professor Doutor da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). e-mail: edigomes2000@uol.com.br

Introdução

Segundo Viana (2011, p.27), um corpus deve ser compreendido como um conjunto de textos, escritos e orais, selecionados com base em princípios claros e bem definidos, que são uma reprodução da produção linguística de toda a população que se quer investigar, ou uma amostra representativa dessa população, consistindo em uma forma de representar empiricamente o uso que se faz de uma língua em seu sentido geral ou específico. Tais conjuntos existem em forma eletrônica e podem ser utilizados para a pesquisa e o ensino. Coletando os corpora orais dos mais variados gêneros, a Linguística de Corpus (LC) atualmente trabalha com, e oferece, uma gama de textos falados que podem ser visualizados e estudados, propondo uma nova perspectiva do estudo da linguagem que é basicamente multimodal e multicultural, pois possibilita a visualização e a audição de textos de diferentes tipos de falantes da língua alvo, nativos e não-nativos.

Feak (2013) acredita que o cenário do campo dos estudos de Inglês para Necessidades Especiais (ou *English for Specific Purposes - ESP*), dentro do qual o Inglês Acadêmico (IA) se encontra, tem sido fortemente alterado devido à facilidade com que corpora falado pode ser criado. Mais e mais, os estudos de IA têm se debruçado sobre os gêneros orais produzidos em inglês no contexto acadêmico, pois é sabido que, muito além da leitura, da escrita de artigos e da compreensão de palestras, o estudante acadêmico precisa estar apto a produzir gêneros textuais orais nesse contexto, tais como os relacionados a apresentações, seminários e reuniões^{xiii}, ou mesmo em contextos sociais indiretamente ligadas à vida acadêmica, ou seja, tudo que se produz linguisticamente em outra língua, além dos tópicos acadêmicos.

Outro aspecto importante do ensino do IA relacionado à oralidade, é o fato de os encontros acadêmicos serem, em muitos casos, multilinguísticos, pois uma grande maioria dos falantes de inglês que atende tais eventos seja não-nativa, e de modo que a língua alvo seja utilizada a partir de “diferentes processos de internalização e desempenho, ou externalização”, que apontam para a característica internacional e “franca” do idioma alvo. Posto isso, propõe-se, nesse artigo, sugerir como a LC, a partir de um corpus oral, pode ser utilizada para prover um conjunto de referenciais discursivas orais que ocorre em um contexto acadêmico. Para a

nossa atividade didática, voltada para A com pouca experiência no idioma, e que poderíamos qualificar de A1, escolhamos como tema discursivo e introdutório “a apresentação pessoal”, que pode ser mais ou menos breve, e existe em contextos formais e informais.

Segundo O’Keffe, McCarthy e Carter (2007, p. 216), o discurso acadêmico oral, que é comparado ao discurso para negócios, possui características institucionais, tais como domínios irrealistas de hipóteses e especulações, é dirigido por objetivos, presidido ou professor, discussão conduzida, etc. Esse tipo de discurso é também derivado da conversa do dia-a-dia, e possui características com a conversa banal da vida cotidiana, exibindo a orientação humana primária para a cortesia, convergência e relacionamentos bons e não ameaçadores, e ocorrendo em face de papéis institucionais sancionados hierarquicamente. Assim, enquanto muitos usuários da linguagem acadêmica falada usam o inglês como língua franca em contextos não-nativos, os intercâmbios e relacionamentos acadêmicos bem-sucedidos repousam, em última análise, na construção e manutenção de um bom relacionamento. Tais características, relacionadas a um letramento social acadêmico discursivo, devem ser discutidas, exploradas e praticadas, pois englobam importantes questões discursivas, como noções de formalidade, educação e empatia.

A partir dos ganhos pedagógicos da LC para o ensino de línguas, e da necessidade de se explorar o inglês acadêmico como língua internacional e franca, propomos uma sequência didática baseada em um corpus oral de falantes não-nativos, que será um corpus de referência para a sequência didática, e por meio do qual o aprendiz (A) vai poder ouvir, visualizar, discutir e praticar funções e vocabulários na língua alvo. Dentre os corpora pesquisados na Internet, o VOICE se mostrou o mais adequado para a nossa proposta pedagógica^{xiv}, pois oferece uma série de recursos para a pesquisa de contextos e gêneros, disponibiliza com facilidade as gravações de algumas interações, e fornece um corpus oral autêntico de não nativos de inglês, em diferentes contextos, “que utilizam a língua com sucesso em suas vidas pessoais, profissionais ou acadêmicas, podendo ser vistos menos como aprendizes do que como usuários do idioma” (VOICE, 2013)^{xv}.

A partir dessa abordagem pedagógica para A brasileiros, que une DDL (*data-driven learning*) com ILF, pretende-se, também, de um lado, demonstrar a

língua menos como modelo ideal produzido por um nativo ideal, do que língua “glocal”, ou seja, compartilhada e utilizada global e localmente (“glocalmente”), e internalizada de maneiras diferentes e por diferentes falantes; de outro, ao demonstrar diferentes “performances” da língua, reduzir o filtro afetivo do A, conscientizando-o da normalidade do sotaque, que não deve ser relacionado ao erro. Nesse caso, procura-se trabalhar também com a autoestima dos A, um fator preponderante na aquisição de uma segunda língua (KRASHEN, 1981, p.23). Para realizar a sequência pedagógica, composta de funções utilizadas em apresentações pessoais, partiu-se da ideia básica da função *my name is*, que foi pesquisada no corpus VOICE. O corpus utilizado para a análise e prática linguística é propositalmente pequeno devido ao nível dos alunos. Nesse sentido, seguimos Brown (2005), que acredita que “um corpus pequeno pode ser mais relevante pedagogicamente” (apud Boulton and Tyne, 2011).

Da mesma maneira, O’Keffe, McCarthy e Cartes (2007, p. 198) acreditam que pequenos corpora especializados podem levar a percepções que não podem ser obtidas facilmente a partir de grandes corpora gerais, ajudando a entender funcionamentos e distinções de linguagem e, diríamos, discursos. Segundo esses autores, os corpora especializados, como o discutido em nosso artigo, oferecem as vantagens de serem direcionados e possuírem dados que provavelmente representarão o domínio de destino mais fielmente; seus léxicos e estruturas especializadas tendem a ocorrer com padronização e distribuição mais regulares, mesmo com quantidades relativamente pequenas de dados; e seu uso e aplicação são mais fáceis de definir e delimitar em termos de objetivos pedagógicos.

O corpus VOICE dentro da sequência didática proposta

O VOICE compreende transcrições de interações face a face sem *script* que ocorrem naturalmente em inglês como língua franca (ILF). Atualmente o VOICE compreende 1 milhão de palavras de interações faladas, o que equivale a aproximadamente 120 horas de fala transcrita. Além disso, 23 gravações de eventos de fala transcritos também podem ser ouvidas. Os falantes gravados em VOICE são experientes de ILA, e pertencentes de uma ampla gama de origens de primeiro idioma. Até o momento, o corpus inclui aproximadamente 1250 falantes

de ELF com aproximadamente 50 primeiras línguas diferentes (desconsiderando as variedades das respectivas línguas). As interações gravadas cobrem uma gama de eventos de fala diferentes em termos de domínio (profissional, educacional, lazer), função (troca de informações, atuação de relações sociais) e papéis e relacionamentos dos participantes (conhecido x não conhecido, simétrico x assimétrico). Os tipos de eventos de fala são: entrevistas; conferências de imprensa; encontros de serviço; discussões de seminário; discussões do grupo de trabalho; discussões de *workshops*; encontros; painéis; sessões de perguntas e respostas e conversas.

Em uma busca, o corpus fornece o seguinte campo:

Figura 1: a página de busca e os domínios sócio-discursivos

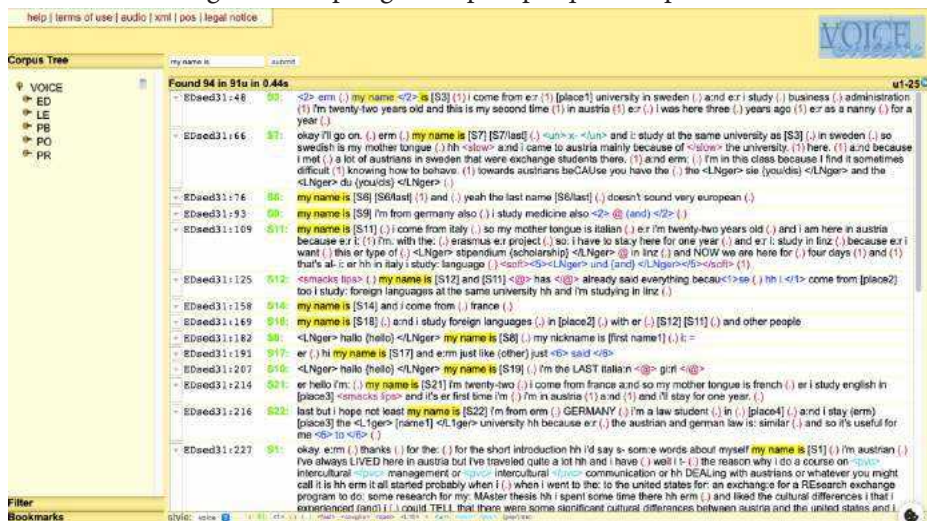


Fonte: *VOICE online*^{xvi}

As siglas à direita do campo informam cinco domínios, que abrangem diferentes contextos sociodiscursivos: O domínio educacional (ED), que abrange situações relacionadas as pessoas ou instituições envolvidas em ensino, treinamento ou estudo; o domínio do lazer (LE), que abrange situações relacionadas a escolhas de momentos e atividades desconectadas com trabalho e estudo; a dimensão dos negócios profissionais (PB), que abrange situações relativas à manufatura, compra, venda ou fornecimento de mercadorias ou serviços em troca de dinheiro; a dimensão da organização profissional (PO), que abrange situações relativas a atividades de redes ou organizações que não estejam fazendo pesquisa ou negócios e compra; e o domínio da pesquisa/ciência profissional (PR), que abrange situações relativas ao estudo criterioso de um assunto, especialmente com o intuito de descobrir novos fatos sobre ele.

Ao se fazer uma busca linguística no VOICE (no nosso caso, *my name is*) a ferramenta exhibe em que arquivos a palavra ou frase procurada ocorre:

Figura 2: corpus gerado pela pesquisa de palavras



No estilo VOICE de visualização dos dados, que pode ser modificado no rodapé da página, o campo principal oferece informações em três colunas. A coluna à esquerda localiza o resultado da pesquisa no corpus, listando a sua identificação (ID) e o número do evento de fala. Essas duas informações são separadas por dois pontos, como em EDsed25: 36). A coluna do meio fornece a ID do locutor no evento de fala transcrito, seguido por dois pontos: S1: ou S2: A terceira coluna, mais ampla, à direita, contém o enunciado real produzido pelo falante, com uma série de etiquetas em diferentes cores.

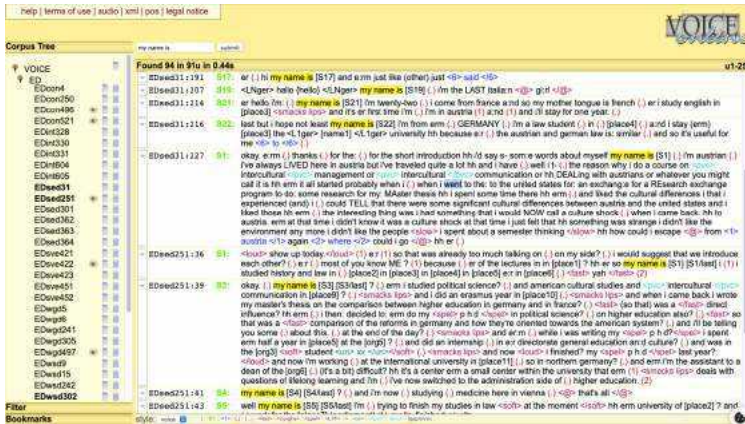
Esses marcadores apontam para diversas ocorrências linguísticas e prosódicas no texto oral de cada falante, como pausas, risadas, velocidades, alturas, pausas, entonação, etc., que podemos entender como marcadores discursivos linguísticos e paralinguísticos. O VOICE oferece a seguinte legenda:

Figura 3: legenda de marcadores discursivos

S1:, S2:, S3:, ...	Identified speakers
SS:	Group of speakers
SX:, SX-f., SX-m., SX-1:, ...	Speakers not identified
text?, text.	Intonation
TEXT	Emphasis
(.), (1), (3),...	Pauses
<1> </1>, <2> </2>, ...	Overlaps
=	Other-continuation
te:xt	Lengthening
tex-	Word fragments
@	Laughter
<@> </@>	Laughingly spoken
(text)	Uncertain transcription
<pvc> </pvc>	Pronunciation variations and coinages
<ono> </ono>	Onomatopoeic noises
<L1scc> </L1scc>, <LNfre> </LNfre>, ...	Non-English speech
<spel> </spel>	Spelling out
<fast> </fast>, <whispering> </whispering>, <imitating> </imitating>, ...	Speaking modes
hh, hhh	Breath
<coughs>, <applauds>, <clears throat>, ...	Speaker noises
[S1], [org1], [place1], [last name1], ...	Anonymization
{parallel conversation between S1 and S2 starts}, {telephone rings}, {S1 leaves the room}, ...	Contextual events
<un> xxxx </un>	Unintelligible speech
(gap 00:02:23), (nrec 00:50:00), ...	Transcription borders, untranscribed portions

Na busca da frase *my name is*, o VOICE mostra, na moldura amarelada do campo, à esquerda, os arquivos relacionados à busca, e aponta para uma concentração dessas estruturas na sigla ED, que marca o domínio educacional. O acesso a esse domínio mostra que alguns arquivos possuem um ícone de som, indicando que eles estão gravados. Assim, entre os arquivos EDsed 31 e os EDsed 251, preferiu-se o segundo:

Figura 4: os arquivos EDsed31 e EDsed251, gerados no estilo VOICE, e os ícones de som



No arquivo EDsed251, no ícone ao lado do som, um documento HEADER fornece uma série de informações sobre o diálogo, tais como o tipo de texto, o espaço onde ele ocorre, o número de participantes / falantes com seus gêneros, idades, línguas nativas e país de origem.

O arquivo que mais preencheu as nossas necessidades foi um seminário ocorrido na Áustria, com participantes com a idade média de 20 anos, e nativos falantes de 6 países diferentes (Alemanha, França, Rússia, Ucrânia, Eslováquia e Turquia), como mostra o relatório fornecido pelo VOICE:

Figura 5: relatório dos participantes do evento oral

Speakers:		20				
Interactants:		19				
Identified						
ID	Sex	Age	L1	Role	Occupation	
S1	male	25-34	ger-AT	chair	coordinator of exchange programs	
S2	female	17-24	ger-AT	researcher	student	
S3	female	25-34	ger-AT, eng-US	participant		
S4	female	17-24	ger-AT	participant	student	
S5	male	17-24	ger-AT	participant	student	
S6	male	17-24	ger-AT	coordinator	student	
S7	female	17-24	ger-AT	participant	student	
S8	female	17-24	fre-FR	participant		
S9	female	17-24	ukr-UA, rus	participant	student	
S10	female	17-24	rus	participant	student	
S11	female	17-24	slo-SK	participant	student	
S12	female	17-24	slo-SK	participant	student	
S13	male	17-24	ger-AT	participant	student	
S14	female	17-24	ger-AT	participant	student	
S15	male	17-24	tur-TR	participant	student	
S16	male	17-24	slo-SK	participant	student	
S17	female	17-24	slo-SK	participant	student	
S18	male	17-24	ger-AT	participant	student	
S19	female	17-24	slo-SK	participant	student	
S20	female	17-24	slo-SK	participant	student	

No documento HEADER o tipo de encontro é descrito da seguinte maneira:

Figura 6: descrição do evento^{xvii}

Event Description
Words: 15445
This is a seminar discussion among European international students (with a predominance of law students) and people working in academic mobility contexts. The interaction is clearly guided by S1, who also delivers an initial presentation on the history of academic mobility in Europe and argues that Europe has always been integrated. The discussion centers around the usefulness and limitations of academic mobility and internationalism for the labor market. The speakers discuss different approaches to knowledge and education, the debates around the Bologna process and the introduction of bachelor's degrees in continental European academic programs. They weigh advantages and disadvantages of academic and professional mobility.

Finalmente, outras duas interessantes maneiras de visualização dos corpora, e que podem ser adotadas para o ensino são, além do estilo VOICE, os estilos PLAIN (simples) e o estilo KWIC (*Keyword in Context*, ou Palavra Chave em Contexto). O primeiro trata-se de uma versão reduzida da transcrição fornecida, que se torna mais legível, pois possui menos marcadores discursivos^{xviii}; o segundo mostra os resultados da pesquisa no centro da visualização, e seu contexto linguístico, ou cotexto:

Figura 7: o estilo PLAIN (simples) e o estilo KWIC



A partir dessas características, pode-se perceber o alcance pedagógico desse corpus, que combina o registro oral do inglês utilizado como Língua Franca por não-nativos, e as várias possibilidades de transcrição desse texto para a análise da língua e do discurso oral, incluindo fenômenos cotextuais e paralinguísticos. A partir daí, propomos uma sequência didática analítica e comunicativa.

Sequência didática

- AULA comunicativa para alunos de IA;
- Nível: A1(mas pode ser adaptado para A2);
- Tema: Apresentação pessoal em contexto acadêmico;
- Habilidades linguísticas mais trabalhadas: escuta e oralidade;
- Aspectos linguísticos que podem ser trabalhados: vocabulário (países e matérias acadêmicas); classes de palavras como verbos e tempos verbais (presente simples, presente progressivo e passado);
- Material: computador, papel, caneta, corpus de papel e/ou eletrônico
- Corpus: VOICE (domínio da educação – seminário)
-

Passo 1: Aquecimento (*warm up*)

Comentário: Como se trata de uma gravação de um seminário com estudantes de várias áreas de ensino que serão mencionadas, o professor (P) pode fazer o aquecimento da aula a partir de um exercício escrito ou oral de revisão de nomes de diferentes matérias acadêmicas, incluindo as que estarão no corpus. Em um nível mais básico, países também podem ser elicitados.

Passo 2: Contextualização e audição do material

Comentário: O P pode, e tratando o corpus escrito como um exercício de compreensão oral, pode trabalhar com as noções de pré, durante e pós-escuta. Como exercício de pré-escuta, pode-se discutir com a classe experiências educacionais fora do país, maneiras de se apresentar em uma sala no Brasil e em outro país, e a partir da descrição do evento disponibilizada pelo VOICE (figura 6),

contextualizar o texto oral a ser trabalhado. A partir daí, como exercício de escuta, os A ouvirão o material autêntico e anotarão os dados pessoais apresentados pelos falantes, tais como país de origem e formação acadêmica. Para o exercício oral, utilizamos apenas a parte da gravação que contem as apresentações dos falantes, cortando toda a introdução e explanação inicial do P, que pode ser utilizada em outro momento, já que é uma aula introdutória. Após a discussão e a correção do exercício, e como atividade de pós-escuta, o P pode propor um exercício aural de sensibilização no qual os A tentam ligar pronúncias a países, trabalhando com memórias sonoras de outras línguas, e a descrição dos alunos no VOICE (Figura 5), que abre espaço para um exercício comunicativo de leitura, do tipo quem é quem. Ainda no que tange à pós-escuta, o P pode, ainda, trabalhar com o estilo VOICE de visualização (figura 2) e discutir e sensibilizar os A para os aspectos paralinguísticos do texto, tais como hesitações, entoações, pausas, risos etc., ou propor comparações culturais e comportamentais. Segundo Mauranen (1996, p. 92), as gravações de diálogos falados mantêm um status de ‘observação não participante’, que é relevante para os A e revela-se como uma importante estratégia para aprender ou lidar com grupos de falantes da língua alvo. As gravações de interação falada que não foram originalmente produzidas para fins de didática da linguagem (e, portanto, eram autênticas ou genuínas para os falantes originais) têm uma forte reivindicação de autenticidade no sentido de “similaridade” para alunos em sala de aula, sejam elas pesquisadas com métodos de corpus ou outros meios.

Passo 3: Visualizando o corpus e reconhecendo estruturas linguísticas

Comentário: O P, após o exercício de escuta, pode agora mostrar o corpus ao aluno. Para essa etapa, uma vez que o corpus é pequeno, sugerimos um corpus de papel copiado do estilo *plain*, para facilitar a leitura. Outra importante característica do corpus de papel, é que ele pode ser editado pelo P, que pode arrumar, manter ou retirar os marcadores do texto. Assim, pode-se obter o seguinte material de trabalho^{xix}:

1. My name is X and I'm now studying medicine here in Vienna, that's all.
2. Well, my name is X I'm trying to finish my studies in law at the moment, University of X and work for the X parliament.
3. My name is X I studied civil engineering.
4. Well, my name is X I'm studying international business administration here at the u- university of X for economics business administration and I did an Erasmus term in X.
5. My name is X I'm from the University of X.
6. Okay, it's my turn, hello, my name is X. I'm from France and I'm doing an exchange in X and this year I'm writing my final year's er thesis mobility problems in Europe. Well I'll say more later. Thank you.
7. Hello, my name is X. I study educational science in Germany.
8. My name is X. I'm from Slovakia and I study law at the university of X.

A partir da visualização simplificada do corpus, o P pode explorar com mais profundidade, e indutivamente, o texto verbal oral, tais como os marcadores de início de turno, como *well*. Com o corpus de papel, o A pode marcar verbos e preposições, e discutir o uso dos tempos verbais, observando suas particularidades formais e discursivas^{xx}. Outra possibilidade de análise linguística, é partir da visualização do estilo KWIC, que nesse caso vai além do material trabalhado pelo A, e fornece um cotexto geral do uso da expressão, que pode ser utilizado para observação e discussão linguística:

Figura 8: o estilo PLAIN do texto oral estudado

erm	my name is	[S3] i come from er [place1] university in s
okay i'll go on erm	my name is	[S7] [S7/last] x- and i study at the same un
	my name is	[S6] [S6/last] and yeah the last name [S6/
	my name is	[S9] i'm from germany also i study medicine a
	my name is	[S11] i come from italy so my mother tongue i
	my name is	[S12] and [S11] has already said everything
	my name is	[S14] and i come from france
	my name is	[S18] and i study foreign languages in [plac
hallo	my name is	[S8] my nickname is [first name1] i
er hi	my name is	[S17] and erm just like other just said
hallo	my name is	[S19] i'm the last italian girl
er hello i'm	my name is	[S21] i'm twenty-two i come from france and s
last but i hope not least	my name is	[S22] i'm from erm germany i'm a law student
roduction hh i'd say s- some words about myself	my name is	[S1] i'm austrian i've always lived here in
e er of the lectures in in [place1] hh er so	my name is	[S1] [S1/last] i i studied history and law i
okay	my name is	[S3] [S3/last] erm i studied political scienc
	my name is	[S4] [S4/last] and i'm now studying medicin
well	my name is	[S5] [S5/last] i'm trying to finish my stud
	my name is	[S6] [S6/last] er i studied civil engineering
well	my name is	[S7] [S7/last] i'm studying international bus
hh erm	my name is	[S2] [S2/last] i'm from the university of [p
okay it's my turn hello	my name is	[S8] [S8/last] hh i'm from france and i'm doing
hhh er	my name is	[S9] [S9/last] ich komme aus der ukraine oop
hh hello	my name is	[S10] [S10/last] hh i study educational scien
	my name is	[S11] [S11/last] i'm from slovakia and i stud

Passo 4: Prática oral comunicativa 1(mais dirigida)

Comentário: A partir das discussões e práticas com o corpus do VOICE, exercícios orais podem ser propostos, nos quais os A receberão identidades novas, com nomes, nacionalidades e áreas ou projetos de estudo diferentes, que podem ser retirados do corpus analisado, e poderão simular uma apresentação nos moldes do corpus. Exemplo de instrução oral: Name: Yuri / Country: Germany / Study area: computer science

Passo 4a: Prática oral comunicativa 2 (menos dirigida).

Comentário: Pretende-se fazer uma transferência para o mundo do A, que preparará a realizará uma apresentação oral nos moldes apresentados, na qual deverão utilizar seus nomes, nacionalidades e áreas de estudo verdadeiros. O tipo de informação que o A apresenta sobre si mesmo pode ser aumentado tanto a partir do corpus estudado, pois os falantes também mencionam outros assuntos ao se apresentarem (a idade, por exemplo), como também a partir de outros corpora: o BNC falado (*spoken*), por exemplo, apresenta uma série de apresentações pessoais que vão além do escopo acadêmico.

Conclusão

Esperamos ter demonstrado como a área de LC, baseada no estudo da linguagem mediado por computador, oferece uma série de possibilidades de práticas pedagógicas da língua inglesa, que não são necessariamente relacionadas ao inglês avançado e nativo, ou à gramática e tradução, e são de ordem multimodal. Partindo da ideia de um gênero oral acadêmico básico e do VOICE, foi possível delimitar um pequeno corpus oral que pode ser utilizado no ensino de IA, adequado à ideia de ILF e Internacional, por suas várias características: ser autêntico, básico, prático, multimodal, falado por não-nativos, e que disponibiliza marcadores paralinguísticos e contextuais que podem ser utilizados para aprofundamento e discussão da modalidade oral da linguagem e outros aspectos. Além disso, a estratégia pedagógica pretendeu reduzir o filtro afetivo do A, apresentando diferentes versões da língua inglesa, internalizada por não-falantes. De um lado, o corpus dispensa os diálogos mais artificiais dos livros didáticos, sendo uma fonte rica de informações linguísticas que podem ser exploradas em todos os níveis da análise linguística, do fonético ao discursivo, abrindo espaço para o inglês a partir do ponto da diversidade de falantes; de outro lado, ele pode ser utilizado conjuntamente com outros corpora e concordanciadores, sendo um material dinâmico que aponta para a LC como possibilidade de inclusão em metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Referências

BOLTON, A.; TYNE H. Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview. Henry Tyne (ed.). **Vals-alsa**. Bulletin Suisse de linguistique appliquée. Número 97. 2013. p.97-118.

FEAK, Christine B. ESP and Speaking. In: **The Handbook of English for Specific Purposes** (ed) Brian Paltridge, Sue Starfield. 2013. p. 35-53.

MAURANEN, Anna. Spoken corpus for an ordinary learner. In: **How to use corpora in language teaching** (Edited by John Sinclair). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996. p. 89-105.

KRASHEN, Stephen. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press Inc, 1981.

O'KEFFE Anne; MACARTHY, Michael; CARTES Ronald. **From Corpus to Classroom: language use and language teaching**. Cambridge University Press; 2007.

VIANA, Vander. Linguística de corpus: Conceitos, técnicas & análises. In: **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. HUB Editorial, São Paulo, 2011. pp. 25-95.

VOICE. 2013. **The Vienna-Oxford International Corpus of English** (versão 2.0 XML). Director: Barbara Seidlhofer; Researchers: Angelika Breiteneder, Theresa Klimpfinger, Stefan Majewski, Ruth Osimk-Teasdale, Marie-Luise Pitzl, Michael Radeka. Disponível em <https://www.univie.ac.at/voice/>.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A CASE STUDY ON THE TEACHING OF LINGUISTIC VARIATION IN THE ELEMENTARY SCHOOL: BETWEEN CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Lucilene Greice Botelho Magalhães¹
Adson Luan Duarte Vilasboas Seba²

Recebimento do Texto: 05/10/2022

Data de Aceite: 04/11/2022

RESUMO: Os documentos que regem a educação brasileira orientam que, desde os anos iniciais, os alunos devem conhecer e valorizar a diversidade linguística do Brasil e da região em que vivem. Sendo assim, o presente artigo visa compreender em que medida cinco pedagogas que ministram aulas no Ensino Fundamental I da Escola Estadual Onça-pintada trabalham as variações linguísticas em suas aulas de linguagem. Para tanto, buscamos subsídio teórico na Sociolinguística Educacional – Martins (2008), Bortoni-Ricardo (2005, 2008) — ciência que busca combater ao preconceito linguístico na escola e valorizar as pluralidades linguísticas. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa amparado na perspectiva do Professor Pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008). Os dados mostraram que as professoras articulam, mesmo que de forma tangenciada, discussões relacionadas às diversidades linguísticas nas suas aulas de linguagem e que há um desalinhamento dos materiais didáticos utilizados pelas docentes com o que recomendam os documentos oficiais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental I. Variação linguística e ensino. Anos iniciais.

ABSTRACT: The documents that subsidize Brazilian education guide that, from the early years, students should know and value the linguistic diversity of Brazil and the region in which they live. Therefore, this article aims to understand to what extent five pedagogues who teach classes in Elementary School I at Escola Estadual Onça-pintada contemplate linguistic variations in their language classes. Therefore, we seek theoretical support in Educational Sociolinguistics – Martins (2008), Bortoni-Ricardo (2005, 2008), — a science that seeks to combat linguistic prejudice at school and value linguistic pluralities. This is a case study with a qualitative approach supported by the Research Professor's perspective (BORTONI-RICARDO, 2008). The data showed that the teachers articulate, even if tangentially, discussions related to linguistic diversities in their language classes and that there is a misalignment of the teaching materials used by the teachers with what the official documents recommend.

KEYWORDS: Elementary School I. Linguistic variation and teaching. Elementary School.

1 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Graduada em Letras - Português e suas respectivas Literaturas pela UNEMAT.E-mail: lucilene.greice@unemat.br

2 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, vinculado à linha de pesquisa: Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem. Mestre em Linguística pela mesma instituição. E-mail: adson.seba@unemat.br

Introdução

Esta pesquisa se insere na área da Sociolinguística Educacional e estabelece diálogos transdisciplinares com a Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Neste estudo, concebemos a língua como “heterogeneidade sistemática”, o que permite a identificação e demarcação de diferenças sociais na comunidade, tornando-se parte da competência linguística dos indivíduos, que compreende o domínio de estruturas heterogêneas (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 101). Nesse contexto, acreditamos que, assim como a investigação da influência dos aspectos linguísticos e socioculturais nas línguas, é urgente uma atenção especial à variação e diversidade linguística na escola.

Nessa ótica, nosso objetivo é refletir sobre alguns aspectos do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, com base na sociolinguística educacional, pois essa ciência considera que a variação não deve ser confundida com erros de ortografia. Assim, com base em Bortoni-Ricardo (2005), acreditamos que os desvios de ortografia ocorrem devido à falta de contato do falante com as formas escritas, ou seja, com as regras gramaticais de ortografia das palavras. Para a autora, a ortografia é uma norma, enquanto a variação é um fenômeno da língua.

Com base nisso, este estudo foi motivado pelas experiências de um dos autores, como professora pedagoga da educação básica lotada no município de Cáceres-MT, e pelas discussões promovidas na disciplina intitulada Tópicos em Sociolinguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso no semestre 2022/01. Durante essa oportunidade, observamos a escassez de reflexões nos materiais didáticos dos anos iniciais e nas formações continuadas oferecidas pela escola e pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) sobre as variações e diversidades linguísticas. Diante desse cenário, nosso objetivo é compreender em que medida os professores pedagogos que ministram aulas no Ensino Fundamental I da Escola Onça-pintada³ abordam as variações linguísticas em suas aulas de linguagem. Para tanto, nos debruçamos em algumas questões norteadoras:

3 O nome verdadeiro da escola foi mantido em sigilo conforme as recomendações éticas, portanto, adotamos o nome fictício “Escola Onça-pintada”

- Qual é a concepção de “erro” para esses professores nas aulas de linguagem?
- Qual é o papel do pedagogo diante da diversidade linguística do aluno no Ensino Fundamental I?
- Em que medida as variações linguísticas são contempladas nas aulas desses professores?

Esta proposição é respaldada por discussões realizadas sobre o ensino das variações linguísticas na escola, citando autores como Martins (2008), Bortoni-Ricardo (2005, 2008), entre outros. No entanto, é importante ressaltar que ainda são poucas as reflexões sobre a diversidade linguística nos anos iniciais. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que todas as variantes linguísticas são significativas no processo de comunicação interpessoal, tanto presencialmente quanto à distância, por parte dos indivíduos que as utilizam (OLIVEIRA; ANTUNES, 2021), e não devem ser negligenciadas no contexto escolar. Concordamos com Etto e Carlos (2017, p.719) quando afirmam que “toda língua falada apresenta variações decorrentes da heterogeneidade presente nos fenômenos linguísticos, as quais são identificadas e analisadas por meio de pesquisas de campo, em que o sociolinguista registra, descreve e analisa sistematicamente.”

Com base nessas considerações conceituais, este trabalho se divide em quatro partes: a primeira busca conceituar a língua enquanto dinâmica e em movimento, sobretudo, indissociável da sociedade e do falante. A segunda parte apresenta como o reconhecimento das variações linguísticas são recomendadas no ensino de Língua Portuguesa — anos iniciais— nos documentos que regem a educação brasileira. Na terceira parte, descrevemos o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa baseado na proposta de Bortoni-Ricardo (2008) sobre o professor-pesquisador e, por fim, na última parte analisamos os dados coletados sob à luz da sociolinguística educacional.

A língua em movimento e o seu papel social

Nada é permanente, exceto a mudança.
(Heráclito de Éfeso, 500 a. C)

A epígrafe utilizada para iniciar esta seção é atribuída ao filósofo Heráclito de Éfeso, pai da dialética, que viveu cerca de 500 anos antes de Cristo. A asserção ilustra como a preocupação perante a mudança é motivo de debates desde a antiguidade. Hodiernamente, vivenciamos um processo acelerado de mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e linguísticas. Nesse sentido, torna-se relevante a discussão sobre a mutabilidade da língua e suas implicações nas práticas sociais, principalmente, nas escolares. As línguas se modificam porque a sociedade está em movimento e isso se dá, pois, “ a vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. ” (BARTON; LEE, 2015, p.12). Nesse contexto, é possível dizer que a sociedade só existe na e pela língua (gem), que tem:

um papel importante nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças. (BARTON; LEE, 2015, p.13).

Conforme os autores, as mudanças linguísticas e sociais são eventos concomitantes que são energizados pela vida em sociedade. Isso nos remete ao que defende Calvet (2002, p.12), quando advoga que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de seus falantes”. Em outros termos, a língua é, conforme William Labov (2010), um fato social exterior ao indivíduo e existente na comunidade de fala. Para ele, se a língua é um fato social, logo, a linguística então só pode ser uma ciência de ordem social e isso implica dizer que a sociolinguística é a linguística.

Diante dessa realidade, é pertinente destacar que o desenvolvimento e a promoção de uma abordagem social da linguagem, capaz de correlacionar a

variação e a mudança linguística com a estratificação social, são méritos atribuídos a William Labov. Segundo Silva e Milani (2013), ao propor uma abordagem social da linguagem, Labov desenvolveu uma metodologia de estudo linguístico de caráter empírico-objetivo, apoiada por análises estatísticas que ainda hoje embasam estudos que correlacionam língua e sociedade.

De maneira análoga, Etto e Carlos (2017,p.719) afirmam que cada vez mais a relação entre língua e sociedade é aceita por muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo da língua(gem) e, apesar de algumas teorias compartilharem interpretações distintas dos fenômenos linguísticos, ora os aproximando, ora os distanciando de sua relação com fatores sociais, a sociolinguística tem comprovado ser inegável a relação entre língua e sociedade, sendo, portanto, “imprescindível o entendimento desse vínculo quando se discute o fenômeno linguístico”.

Nesse sentido, reconhecemos que na sociedade, a língua está sujeita a mudanças ao longo do tempo e apresenta diferenças de uso em relação ao local ou à situação em que os falantes se encontram. Sob esta égide, Labov (2008, p.21) afirma que “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade que ela ocorre”. A partir dessa perspectiva, é importante ressaltar que a Sociolinguística se dedica ao estudo da língua falada, sendo observada, descrita e analisada em seu contexto real. Isso ocorre porque em qualquer comunidade em que um falante esteja inserido, sempre haverá variações linguísticas, ou seja, uma língua é representada por um conjunto de variedades. Assim sendo, convém destacar o que afirma Coelho *et al.* (2018, p. 16, grifos nossos) sobre a língua em movimento. Para ele:

A variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado [...] A variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre falantes – **o que podemos perceber quando observamos que as pessoas à nossa volta falam de maneiras diferentes, mas sempre se entendendo perfeitamente.**

Por esse ponto de vista, verificamos que não há uma relação de prestígio entre as variações linguísticas, uma vez que elas não comprometem o

funcionamento do sistema linguístico nem as práticas comunicativas. Nessa perspectiva, torna-se pertinente expandir essa discussão no contexto das práticas de ensino da linguagem, pois em uma sala de aula, encontramos diversos alunos com suas culturas, crenças, histórias e modos diversificados de se expressar.

Com base nisso, os documentos oficiais que regem a educação brasileira têm destacado a importância de considerar a relação indissociável entre língua e sociedade por meio de orientações sobre as práticas pedagógicas no ensino da língua. Portanto, a seguir, exploraremos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, com foco nas recomendações relacionadas ao ensino da língua materna, a fim de identificar em que medida as orientações contemplam a diversidade linguística.

Como as variações linguísticas estão articuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental?

Alguns estudiosos da sociolinguística, como Bagno (2013) e Faraco (2017), defendem a necessidade de uma reeducação sociolinguística e/ou uma pedagogia da variação linguística para que o estudo da língua em movimento ocorra de forma efetiva na escola e, conseqüentemente, contribua para a compreensão e o respeito pela existência das diversidades linguísticas. Essas discussões têm sido incorporadas nas práticas de ensino de Língua Portuguesa à medida que são institucionalizadas nos documentos oficiais.

A variação linguística começou a ser mencionada nos documentos oficiais brasileiros a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 1998) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são orientações criadas pelo Governo Federal com o objetivo de direcionar os professores por meio da regulamentação de aspectos essenciais referentes a cada disciplina. Eles têm como meta garantir aos estudantes o direito de adquirir os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania e servem como guias para as práticas de ensino na rede pública e privada.

Os PCNs compreendem que a aprendizagem da linguagem ocorre por meio do uso que fazemos dela, na interação com o outro. Segundo as orientações

para o ensino de Língua Portuguesa, há muitas variedades dialetais no Brasil. Com base nisso, identifica-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam (PCNs, 1997, p.26). Por exemplo, a pesquisa de Karim (2004, p.7) reconheceu que a variação de concordância de gênero na fala cacerense é um fato comum nessa comunidade “e se correlaciona de maneira significativa a fatores extralingüísticos, em especial a idade e a escolaridade.” Sendo assim, na condição de professores, temos percebido esses traços na fala dos alunos do Ensino Fundamental I que são, por sua vez, elementos de suas identidades.

Ao nos debruçarmos sobre os objetivos gerais da disciplina de Língua Portuguesa no referido documento, identificamos uma preocupação com a abordagem da variação linguística, como se pode ver a seguir:

Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa do Ensino fundamental 1, deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da **variedade lingüística valorizada socialmente**, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes **variedades lingüísticas do português falado**;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- conhecer e analisar criticamente **os usos da língua** como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1997, p.33, grifos nossos).

A partir da leitura dessas recomendações, percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) reconhecem a diversidade linguística existente no Brasil. No entanto, há um posicionamento equivocado em relação ao prestígio atribuído a essas variantes. De acordo com o documento, os alunos devem aprender diferentes formas linguísticas, especialmente “as mais formais da variedade linguística valorizada”. No entanto, a sociolinguística não adota a valoração nem diferencia as variações linguísticas com base em seu *status*. Pelo contrário, essa área de estudo afirma que

existem contextos tanto formais quanto informais de uso da língua, e ambos são valorizados.

Encontramos, entretanto, um paradoxo no documento. Pois, ao mesmo tempo em que afirma que há variedades mais prestigiadas e que devem ser ensinadas nas escolas assim como as variedades mais informais, destaca que certos estereótipos perduram nas escolas em relação às “variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas” (BRASIL, 1997, p. 26). Nessa ótica, o documento defende que não há um falar certo ou errado, mas é importante que o aluno saiba adequar a linguagem em determinadas situações discursivas, porém, julga essas diversidades como “variedade valorizada socialmente” ou não. Partindo disso, acreditamos que uma das funções da escola é preparar os alunos para serem capazes de adaptar-se às práticas sociais e de linguagem e reconhecer que todas as manifestações da língua são importantes para a vida em sociedade.

Na próxima seção, apresentaremos as considerações da Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito às variações linguísticas.

A diversidade linguística na Base Nacional Comum Curricular: panorama geral

Atualmente, tanto as instituições de ensino públicas quanto as privadas estão adaptando seus currículos de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece um conjunto de competências gerais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018). De acordo com esse documento:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando **atualizá-los** em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um

processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20; 2018, p.67, grifos nossos).

Nesse sentido, verificamos que há um diálogo entre a BNCC e os PCNs, pois ambos adotam uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Essa abordagem permite uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais de linguagem, que se manifestam tanto na oralidade quanto na escrita, entre outras formas de comunicação. Ademais, a BNCC orienta que:

Cabem também **reflexões** sobre os fenômenos **da mudança linguística** e da **variação linguística**, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas **devem ser objeto de reflexão** e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018, p.81, grifos nossos)

Como pode ser observado, a BNCC faz referência à existência de variedades linguísticas prestigiadas e outras estigmatizadas, além de reconhecer a existência do preconceito linguístico, que deve ser discutido. Esse preconceito reflete uma comparação inadequada entre um modelo idealizado de língua presente em gramáticas normativas e dicionários, e as formas de falar das pessoas nas práticas sociais (BAGNO, 2004). O autor sugere que esse preconceito:

[...] se baseia na crença de que **só existe, uma única língua portuguesa digna de ser aceita**, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas normativas e catalogadas nos dicionários e qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente. (BAGNO, 2004, p. 38, grifos nossos).

Assim, a BNCC valoriza a diversidade linguística e afirma que as práticas de preconceito linguístico não devem ser toleradas. De acordo com Pereira e Patriota (2018), no componente curricular de Língua Portuguesa, o trabalho com a variação linguística é destacado como um dos seis objetivos gerais da Educação

Básica. Para as autoras, este falar é assegurado e ressaltado como um direito de aprendizagem, como se verifica a seguir:

Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções. (BRASIL, 2018, p.98).

Conforme podemos notar no excerto, o documento reconhece a variação linguística enquanto fenômeno inerente à língua e, dentre suas várias recomendações, ressalta as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, isto é, a adequação linguística de acordo com o contexto internacional da linguagem. Nessa senda, a variação linguística desempenha um papel crucial na escola, pois contribui para a promoção da inclusão, combate à discriminação e amplia as habilidades comunicativas dos estudantes. Ao reconhecer a diversidade linguística e fomentar a reflexão crítica sobre as relações de poder na linguagem, a escola se torna um ambiente propício para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, respeitosos e aptos a se comunicarem em diferentes contextos.

Como as variações linguísticas estão articuladas na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental?

São diversas as orientações para o reconhecimento das variações linguísticas no ensino fundamental. A BNCC aborda esse tema nos campos de atuação, assim como nos objetos de conhecimento relacionados à prática de linguagem análise linguística/semiótica, bem como no tratamento das práticas orais e nas relações entre a fala e a escrita. Conforme o documento, os alunos dos anos iniciais devem “refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto” (BRASIL, 2018, p. 80). Nesse sentido, os alunos do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental precisam experienciar a língua real, em movimento, tal como ela se manifesta nas práticas sociais e de linguagem. Portanto, a Base é categórica ao recomendar que esses estudantes devem “compreender o

fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.” (BRASIL, 2018, p. 87, grifo nosso).

Nessa direção, um estudo realizado por Moura *et al.* (2022) identificou que a BNCC, no que diz respeito aos dois primeiros anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sugere a articulação da diversidade linguística ao processo de alfabetização, complementado pela ortografização nos anos posteriores. Entre a construção desses conhecimentos estão “as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística).” (BRASIL, 2018, p. 91). Conforme a BNCC, as discussões sobre a variação linguística e as variedades linguísticas, estão categorizadas a partir do 3.º ano. Conforme a análise de Moura, *et al.* (2022) sobre esse documento, em todo o texto direcionado para os Anos Iniciais, apenas quatro habilidades em um conjunto de oitenta e uma, contemplam a diversidade linguística, a saber: EF35LP11, EF35LP21, EF35LP22, EF35LP30.

Nesse sentido, a habilidade EF35LP11 da BNCC menciona contextos nos quais o professor pode trabalhar as variedades linguísticas, como as características regionais rurais e urbanas. Essa habilidade também destaca que o uso de variedades linguísticas varia de acordo com os grupos sociais. No entanto, as habilidades EF35LP22 e EF35LP30 não são específicas para o tratamento das variedades linguísticas. A variação linguística é abordada em conexão com outros objetos de conhecimento, como verbos de enunciação e discurso direto, entre outros (MOURA *et al.* 2022). Os autores afirmam que, caso o professor não esteja atento a esses tópicos, a variação linguística pode não ser abordada ao longo das aulas. A habilidade EF05LP21 é específica para o 5º ano. Nessa habilidade, o trabalho com a variação linguística é articulado com outros objetos de conhecimento, como padrão entonacional, expressão facial e corporal. Por isso, Moura *et al.* (2022) enfatizam que o professor deve observar cuidadosamente ao aplicar as atividades, levando em consideração as necessidades da turma.

Entretanto, Moura *et al.* (2022) perceberam que a BNCC não oferece especificações que orientem os professores dos anos iniciais a compreender os modos de uso da linguagem pelos alunos nesses primeiros anos, por exemplo, as variantes linguísticas utilizadas em casa, as variações linguísticas usadas na escola e as modificações linguísticas ao vivenciar outras interações. Sendo assim,

para os autores, o trabalho com a diversidade linguística só acontecerá se os documentos curriculares dos estados realocarem as habilidades nos campos de atuação e no decorrer dos anos letivos. Com base nisso, vejamos a seguir o que diz o Documento de Referência curricular para Mato Grosso Anos Iniciais/ DRC-MT. Trata-se de um material que visa alinhar os currículos das escolas matogrossenses às orientações instituídas pela BNCC.

Ao inspecionar o documento, identificamos que há apenas duas menções ao trabalho com a diversidade linguística. Trata-se de uma competência e uma habilidade da área de Língua Portuguesa. Atentemo-nos primeiro ao que recomenda a competência 10, que assegura que os alunos possam “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.” (MATO GROSSO, 2021 p.56). Com base nessa competência, os alunos precisam respeitar as diferenças linguísticas presentes na sala de aula. No que diz respeito à habilidade mencionada, trata-se da EF35LP11, também recomendada na BNCC, que diz:

(EF35LP11) ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. (MATO GROSSO, 2021, p.71).

Como se pode perceber, a recomendação do DRE-MT mantém o foco no combate ao preconceito linguístico e, assim como a BNCC, não mostra ao professor como deve explorar o trabalho com a diversidade linguística, ficando, portanto, a critério do educador promover atividades relacionadas à temática conforme julgar pertinente. Dadas essas considerações conceituais, a seguir, ilustramos a metodologia que sustentou esta pesquisa.

Metodologia

Esse estudo está amparado na abordagem qualitativa/interpretativista

do “professor pesquisador” proposta por Bortoni-Ricardo (2008) quando diz que é impossível observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. A partir dessa proposição, consideramos que o professor pesquisador é aquele que reflete sobre a própria prática e busca reforçar e desenvolver aspectos positivos com vistas a superar deficiências e aprimorar sua prática pedagógica.

Sendo assim, essa investigação também se configura como um Estudo de Caso que é conforme Paiva (2019, p. 65) “[...] uma categoria de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”, como é o caso da presente pesquisa, dado que envolve cinco professores que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental I na Escola Onça-pintada. De acordo com Yin (2001), esse tipo de pesquisa é uma observação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O estudo de caso, conforme mencionado pelo autor, direciona o foco para uma situação tecnicamente única, na qual há muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados disponíveis.

Contexto da pesquisa e participantes

Participaram deste estudo cinco professoras da Escola Estadual Onça-pintada, identificadas como A, B, C, D e E. Abaixo está o quadro que apresenta o perfil das participantes:

Tabela 01: Perfil dos participantes.

Informações	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Cor	Parda	Pardo	Parda	Branca	Pardo
Idade	25 a 34 anos	35 a 44 anos	35 a 44	45 a 54	45 a 54
Titulação	Especializado	Mestre	Graduado	Especialista	Especialista
Tempo de trabalho no Ensino Fundamental.	1 a 5 anos	10 anos ou mais	1 a 5 anos	10 anos ou mais	6 a 10 anos

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

O perfil dos participantes é diversificado. Das cinco professoras envolvidas, quatro são pardas e uma é branca. Quanto à faixa etária, duas professoras têm entre 45 e 54 anos, duas têm entre 35 e 44 anos, e uma participante está na faixa de 25 a 34 anos. Em relação à formação, três são especialistas, uma é mestra e uma é graduada. Quanto ao tempo de experiência no ensino fundamental, duas professoras possuem 10 anos ou mais de atuação, enquanto duas têm de 1 a 5 anos de serviço. Por fim, uma professora relatou ter entre 6 e 10 anos de experiência.

Coleta dos dados

Os dados foram coletados por meio de um questionário composto por 8 questões objetivas e 6 questões discursivas, totalizando 14 questões. O questionário foi impresso e entregue às professoras na escola.

Cuidados éticos

Em atendimento à resolução 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa do Ministério da Educação, preservamos a identidade da escola e de todos os participantes da pesquisa. A escola, como já apontado, foi nomeada ficticiamente como Escola Onça-pintada e os nomes dos professores estão representados por letras.

Análise dos dados

Antes de analisar em que medida o trabalho com a diversidade linguística ocorre no contexto das professoras da Escola Onça-pintada, buscamos compreender se elas receberam embasamento teórico-metodológico durante o curso de Pedagogia para a abordagem desse conhecimento em suas aulas. De acordo com os dados coletados, todas as professoras tiveram acesso a essas discussões. Esse resultado é um ponto importante destacado na pesquisa, pois reforça o reconhecimento e a valorização das diferentes variedades linguísticas, as quais devem ser trabalhadas desde as séries iniciais, conforme indicam os documentos

orientadores. Dadas essas considerações, questionamos as professoras sobre o que elas compreendiam a respeito das variações linguísticas. A seguir, apresentamos algumas das respostas obtidas:

Excerto #1

São mudanças que vão surgindo na língua ao longo do tempo, devido à cultura, a região, o convívio social. (Professora A - informação verbal)

Excerto #2

Compreendo a variação linguística como um fenômeno que ocorre por mudanças no uso cotidiano do falar, modificando-se em cada região. (Professora B - informação verbal)

Excerto #3

É a variação que ocorre na língua falada devido à região. Que tenha o mesmo idioma com palavras faladas, sotaques e vocabulário. (Professora C - informação verbal)

Excerto #4

As variações da língua, de acordo com as regiões do país. Mesmo que falando a mesma língua, existem variações de palavras e expressões. (Professora D - informação verbal).

Excerto #5

A variação linguística analisa diferentes modos em que é possível expressar-se em uma língua. A mesma sofre transformações de acordo com a região, cultura, época e contexto. (Professora E - informação verbal).

Conforme evidenciado nos excertos, todas as professoras definem o fenômeno da variação linguística com base em seus conhecimentos adquiridos durante a graduação e em suas práticas pedagógicas. A partir das respostas, podemos observar que as professoras A, B e E reconhecem a existência das “variações diastráticas”, ou seja, aquelas que são percebidas com base nos grupos sociais envolvidos. Esse aspecto fica evidente quando a Professora A afirma que “as mudanças ocorrem devido à cultura, [...] convívio social”. Além disso, a professora B acrescenta que as mudanças acontecem no uso cotidiano da fala. Por fim, a Professora E conclui mencionando que as variações ocorrem devido à “cultura”. É importante destacar que as variações linguísticas mencionadas pelas professoras

não dependem da região em que o falante reside, mas sim dos grupos sociais dos quais ele faz parte. Essas variedades são recorrentes em centros urbanos, onde as pessoas se dividem em grupos com base em interesses comuns, como classe social, idade, nível de escolaridade, gênero, entre outros (BERALDO, 2022). Esse é um elemento importante a ser considerado ao pensar na sala de aula, pois ela é composta por uma heterogeneidade social latente.

Além disso, todas as professoras reconheceram a existência das “variações diatópicas”, que são aquelas relacionadas ao local em que a língua é desenvolvida, como as variações entre o português do Brasil e de Portugal. Essas variantes são comumente percebidas por meio de dois fatores: sotaque e regionalismo. Conforme Beraldo (2022), o sotaque é um fenômeno fonético no qual pessoas de uma determinada região pronunciam certas palavras ou fonemas de forma característica. Já o regionalismo é um fenômeno relacionado ao léxico, envolvendo a existência de palavras ou expressões típicas de uma determinada região.

Entretanto, observamos que nas respostas das Professoras C e D há uma definição limitada da variação linguística, uma vez que elas destacam apenas o aspecto diatópico. A Professora C afirma que as variações linguísticas ocorrem “devido à região” e podem apresentar diferenças em “palavras faladas, sotaques e vocabulário”. Da mesma forma, a Professora D reconhece que as variações ocorrem conforme “as regiões do país” e que “existem variações de palavras e expressões”. Com base nessas informações e levando em consideração as poucas orientações metodológicas da BNCC e do DRE-MT, inferimos que essa visão reducionista do fenômeno da variação linguística pode afetar as práticas de ensino dessas professoras, uma vez que elas não associaram em sua definição as características temporais e diastráticas.

Por outro lado, as Professoras A e E também demonstram conhecimentos sobre a existência de variações diacrônicas, que são aquelas que ocorrem ao longo da história da língua, desde o português do Brasil colonial até chegar ao português atual. A Professora A revela que as variações são “mudanças que vão surgindo na língua ao longo do tempo”, enquanto a Professora E acrescenta que a variação ocorre de acordo com a “época”. É importante destacar que a Professora E também menciona as variações diafásicas, que são aquelas que ocorrem de acordo com o contexto ou situação em que ocorre o processo comunicativo. Assim, ela foi

a única que apresentou uma definição ampla sobre o fenômeno linguístico da variação.

É válido ressaltar que, ao definirem as variações linguísticas, as professoras sinalizaram a maneira como as concebem e, possivelmente, como as articulam em suas práticas de ensino, de acordo com os seus entendimentos. Para dar continuidade ao processo investigativo, questionamos as professoras se elas trabalham as diversidades linguísticas em suas aulas:

Excerto #6

Sim, trabalhamos na aula de história sobre a cultura de Mato Grosso aprendendo o linguajar das diversas regiões de Mato Grosso. (Professora A - informação verbal)

Excerto #7

Sim, trazendo materiais, gibis, cantigas populares que demonstram essa variedade de falas e a própria fala dos alunos. (Professora B - informação verbal)

Excerto #8

Não. (Professora C - informação verbal)

Excerto #9

Apenas de forma oral e lúdica, visto que a minha turma é de alfabetização. (Professora D - informação verbal)

Excerto #10

Sim, através de produções textuais, a linguagem formal e informal (gírias, diálogos nas redes sociais). Nos dialetos regionais (costumes, tradições, cultura). (Professora E - informação verbal)

A partir dessas informações, constatamos que, das cinco professoras entrevistadas, apenas a Professora C não trabalhou as variações linguísticas com suas turmas, sem apresentar justificativas para tal. Além disso, observamos que a compreensão da Professora A sobre as variações linguísticas afeta suas práticas de

ensino. Segundo ela, as variações ocorrem “ao longo do tempo, devido à cultura, à região, ao convívio social”. Em suas aulas de história, ela aborda a diversidade linguística, ressaltando as diferentes formas de falar presentes na cultura de Mato Grosso, que se diferenciam entre as regiões. Como se pode ver, a docente trabalha de maneira interdisciplinar e em um contexto real a diversidade linguística e materializa o que recomenda a BNCC, quando afirma que a comunidade escolar — sobretudo, o professor — deve “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares.” (BRASIL, 2018, p.16).

No Excerto #7, verificamos que a Professora B articula o trabalho com as variações linguísticas também atrelada à sua definição anteriormente fornecida sobre o fenômeno, tendo em vista que para ela, variações são “mudanças no uso cotidiano do falar”. A partir disso, ela busca nos gêneros discursivos orais, como as “cantigas populares” demonstrar a variedade presente na fala, especificamente, na fala de seus alunos. O trabalho da docente ampara-se na habilidade EF02LP12 da BNCC que recomenda que os alunos devem “ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canções, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa.” (BRASIL, 2018, p.103. ” A docente também desenvolve um trabalho que reflete as recomendações de Bortoni-Ricardo (2005) quando diz que o professor da área de linguagens precisa trabalhar os níveis de uso da língua, bem como suas formas de realização, do coloquial ao formal, os traços contínuos e descontínuos. (BORTONI- RICARDO, 2005).

Assim como a Professora B, a Professora D também explora a oralidade em suas aulas e trabalha as variações linguísticas de forma lúdica, mas não explica de que maneira. Entretanto, ela está amparada pelo que recomenda a BNCC, quando diz que desde a Educação Infantil, os estudantes “expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência[...] fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras[...]” (BRASIL, 2018, p. 354, grifos nossos). Além disso, a professora D reforça na prática as discussões de Marcuschi (2003) quando diz que o estudo da oralidade destaca a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que ainda persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva.

Diferentemente das Professoras B e D, a Professora E aborda as variações linguísticas em suas aulas por meio de leitura e produção textual. Ela trabalha tanto os contextos formais quanto informais da linguagem, incluindo gírias, diálogos em redes sociais e dialetos regionais (costumes, tradições, cultura), assim como mencionado pela Professora A. É evidente que, tanto na fala quanto na escrita, as professoras não se limitam apenas aos aspectos lexicais ou morfológicos (BORTONI-RICARDO, 2005), mas consideram a língua como um meio de promover interações sociais e produzir significados. Por conseguinte, buscamos entender como as professoras participantes da pesquisa concebem o conceito de “erro” nas aulas de linguagem:

Excerto #11

Quando o modo de falar ou escrever não está de acordo com a norma culta. Não existe erro na linguagem, e sim o “erro gramatical”. (Professora A - informação verbal)

Excerto #12

Acredito que o erro está na falta de consciência fonológica e percepção do erro ortográfico, pois quando a criança entende essa diferença, para ela está *ok*. (Professora B - informação verbal)

Excerto #13

Não respondeu. (Professora C - informação verbal)

Excerto #14

Apenas a construção da linguagem formal. Ainda estão (os alunos) em processo de construção da fala, da conversação, de ampliação do vocabulário. (Professora D - informação verbal)

Excerto #15

Não podemos pensar na língua enquanto algo que encaixa entre “certo” e “errado”, pois há diferenças na variedade do português, onde deve ser considerado o contexto e o seu valor. (Professora E - informação verbal)

Percebemos nos excertos uma divergência de posicionamentos em relação ao conceito de erro. A Professora E argumenta que não se deve pensar na língua em termos de “certo” e “errado”, pois existem diferentes manifestações linguísticas que têm seus valores e devem ser usadas em contextos específicos. Isso está alinhado com o que Bortoni-Ricardo (2005) afirma, pois para ela, na língua oral, o indivíduo tem acesso à variação e deve aprender, na escola e na vida, a escolher a variante adequada para cada contexto de uso. Por outro lado, a Professora A reconhece que “não há erros na linguagem”. No entanto, para ela, existem erros quando a forma de falar ou escrever não corresponde à norma culta. Nas entrelinhas, ela considera que existem erros no ensino da língua relacionados ao “modo de falar” e também à escrita, que são considerados por ela como “erros gramaticais”. Ao superestimar a existência de uma norma culta, ou seja, uma variante próxima à gramática normativa que sustenta a variante “padrão”, ela considera todas as outras manifestações linguísticas como incultas, ou seja, sem prestígio.

Essa afirmação cria um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que ela inclui os diversos falares mato-grossenses em suas aulas de história e reconhece que a língua muda com o tempo, ela interpreta as variações manifestadas por seus alunos como “erros”, o que nos leva a inferir que ela os corrigirá, limitando assim suas práticas linguísticas.

Na mesma linha de raciocínio, a Professora B também aborda a questão do erro. Para ela, “o erro está na falta de consciência fonológica e percepção do erro ortográfico”. É válido considerar as questões gramaticais na escrita, uma vez que essa modalidade comunicativa, na maioria das vezes, deve seguir a norma padrão, dependendo dos gêneros discursivos envolvidos. No entanto, a docente relaciona o erro à consciência fonológica, que, conforme Bryant e Bradley (1985), é um conjunto de habilidades que envolvem desde a percepção global do tamanho da palavra e semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.

Essa consciência fonológica se desenvolve gradualmente à medida que a criança adquire conhecimento do sistema sonoro da língua, ou seja, das palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000). No entanto, é importante ressaltar que essa perspectiva equivocada associa

as variações linguísticas à falta de desenvolvimento dessa consciência. Porém, destacamos que as intervenções no discurso dos alunos do Ensino Fundamental I devem ocorrer apenas quando há troca de pares mínimos e não de alofones, uma vez que isso pode alterar o sentido das palavras e dificultar a comunicação. De forma semelhante, a Professora D também reconhece “erros” no ensino de línguas. Para ela, isso está relacionado à “construção da linguagem formal”, e os alunos ainda estão em processo de desenvolvimento da fala, conversação e ampliação do vocabulário. Essa perspectiva indica que a Professora D acredita que na escola é necessário manter a formalidade, e qualquer variante linguística que se afaste dos padrões formais será combatida, uma vez que os alunos estão ali para “construir” sua fala e ampliar seu vocabulário.

Ao afirmar isso, a docente negligencia todos os letramentos vernáculos dos alunos, assim como sua diversidade cultural. Essa abordagem nos remete ao que Bortoni-Ricardo (2005) menciona sobre a existência de duas correntes em relação ao erro: uma que considera o erro como uma deficiência do aluno e outra que o entende como diferenças entre variedades linguísticas. Na primeira perspectiva, o erro é superestimado e associado a questões cognitivas e sociais. Segundo Bagno (2004), a principal consequência do elitismo e do caráter não científico da gramática normativa foi o surgimento da noção de erro, pois tudo o que não está de acordo com essa metalinguagem é estigmatizado e considerado “feio”, “deselegante”, etc.

No entanto, os estudos linguísticos modernos comprovam que, nas línguas, não há erros. Nessa ótica, a segunda perspectiva considera que a linguagem é constituída por variação e mudança em curso, portanto, não há erros na oralidade. Essas perspectivas contrastantes sobre o erro demonstram a importância de uma abordagem que valorize as variações linguísticas e reconheça a diversidade linguística como parte intrínseca da língua e das práticas comunicativas.

Nessa perspectiva, a Sociolinguística Educacional, nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005), considera pedagogicamente incorreta a incidência do erro sobre o estudante, uma vez que isso pode gerar sentimentos de humilhação, bem como bloqueios no processo de aprendizagem. Nesse sentido, é defendida uma pedagogia que esteja atenta e aberta às diferentes culturas dos alunos, reconhecendo as diferenças entre a cultura interna e externa à escola. Segundo

a autora, as concepções de erro nos contextos de fala originam-se de uma má interpretação da gramática normativa, pois o erro ortográfico representa uma transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia, e erros ortográficos são avaliados de forma muito negativa (BORTONI-RICARDO, 2005). Portanto, a ortografia é um código que não permite variações, ao contrário da língua oral, que é repleta de variações.

Dos excertos acima, o único que está amparado em uma perspectiva sociolinguística é o #15, disponibilizado pela Professora E, que defendeu a impossibilidade de pensar na língua enquanto algo que encaixa entre “certo” e “errado”, pois, para ela “ há diferenças na variedade do português” por isso, é preciso considerar “ o contexto” e o “seu valor”. Diante desse cenário, o professor deve encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre as diferenças linguísticas. Com o intuito de compreender melhor as práticas de ensino das docentes, perguntamos a elas qual é o papel do professor diante da diversidade linguística do aluno.

Excerto #16

Respeitar cada singularidade. É de suma importância que o professor trabalhe estas diversidades em suas aulas, sempre explicando o correto, mas nunca desvalorizando essa diversidade. (Professora A - informação verbal)

Excerto #17

Acredito que seja o de respeito, não deixando de fazer que ele (aluno) entenda as diferenças entre o falar e o escrever. (Professora B - informação verbal)

Excerto #18

Acredito que seja o de acolher e entender buscando levar o aluno à compreensão sobre esse contexto. (Professora C - informação verbal)

Excerto #19

É um momento rico de possibilidades para o professor trabalhar com a diversidade cultural, inclusive no combate ao preconceito e discriminação. (Professora D - informação verbal)

Excerto #20

Ensinar aos alunos que não existe forma “correta” ou “errada” de falar, mas formas adequadas aos diversos meios de comunicação, pois a língua é heterogênea.

A partir das respostas, identificamos que a Professora A reforça o estigma do professor como aquele que detém o conhecimento da norma culta, pois para ela, esse profissional deve “sempre explicar o correto”. Ao dizer isso, ela assegura que as outras variações da língua faladas pelos alunos são incorretas, entretanto, assegura que o professor “nunca pode desvalorizar a diversidade.”. Porém, a partir da Sociolinguística Educacional, tal posicionamento nos remete ao que advoga Bagno (2004, p.27), quando diz que “as gramáticas tradicionais simplesmente fizeram uma escolha e decidiram abrigar em suas páginas somente algumas poucas regras no universo variadíssimo de regras gramaticais que existem, por exemplo, na língua portuguesa falada no Brasil.” Ou seja, para o autor, todas as variações que ficaram de fora também têm sua razão de ser, pois para ele na língua, nada é por acaso: tudo tem uma explicação. Portanto, acreditamos no que reforça Bagno (2004) quando defende que ninguém fala “errado” porque é burro ou preguiçoso, mas sim, porque empregam regras gramaticais diferentes.

Ao nosso ver, o posicionamento da Professora A pode desencadear atitudes de preconceito linguístico. De modo contrário, a Professora D afirma que o papel do professor não é o de “corrigir” e assegurar o “correto”, mas sim “combater o preconceito e a discriminação” e não os fomentar. Com relação ao preconceito linguístico, Bagno (2004, p.38) afirma que ele “[...] se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna de ser aceita, ensinada nas escolas”. Nessa perspectiva, o autor elucida que sob a ótica do preconceito linguístico qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é invalidada.

Por outro prisma, a Professora B consegue diferenciar fala de escrita. Para ela, o papel do professor é “respeitar” as variações linguísticas e fazer com que os alunos saibam agir discursivamente em situações “faladas” e “escritas”. Em outros termos, utilizar variações adequadas para cada contexto. Na mesma perspectiva, a Professora C entende que o professor deve ser “acolhedor” e levar seus alunos

a compreenderem os diversos contextos de uso da língua. Por fim, a Professora E assegura que não existe forma “correta” ou “errada” de falar, mas, sim, formas adequadas aos diversos meios de comunicação, pois a língua é heterogênea e é papel do educador reconhecer isso. Tais perspectivas nos remetem às palavras de Bortoni Ricardo (2004) quando destaca que na língua oral, o indivíduo tem a variação ao seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso.”

Para finalizar, indagamos as professoras se os materiais didáticos oferecidos para a Escola Onça Pintada articulavam discussões sobre a diversidade linguística. Vejamos o que dizem as docentes:

Excerto #21

Há muito o que se fazer para melhorar os materiais, mas, graças a tecnologia é possível complementar esse e outros conteúdos. (Professora A - informação verbal)

Excerto #22

Não respondeu. (Professora B - informação verbal)

Excerto #23

Não respondeu. (Professora C - informação verbal)

Excerto #24

Razoável, porque o conteúdo não é especificamente para esse tema, mas a partir dos textos, é possível fazer um paralelo com a nossa cultura e forma de falar. (Professora D - informação verbal)

Excerto #25

Os livros didáticos abordam temas relacionados à variação linguística, porém deve ser tratada com mais destaque. Percebo que a norma padrão da Língua Portuguesa é privilegiada nos conteúdos dos livros didáticos. (Professora E - informação verbal)

Conforme observado, as professoras B e C optaram por não responder à questão, o que nos leva a inferir que a discussão sobre diversidade linguística não

está presente nos materiais didáticos de suas turmas. No entanto, considerando suas respostas às questões anteriores, podemos deduzir que essa discussão fica a critério das professoras decidirem se irão abordá-la ou não. Do ponto de vista educacional, isso é um equívoco, uma vez que o DRC-MT assim como a BNCC, orientam que as escolas devem adaptar seus currículos às recomendações desses documentos, os quais destacam o ensino da oralidade sob uma perspectiva diversa da língua. No entanto, a Professora A não nega nem afirma se os materiais abordam tais discussões. Ela afirma que “há muito o que se fazer para melhorar”, o que nos leva a pensar que a diversidade linguística não é priorizada nesses recursos. No entanto, ela indica que trabalha essas questões, uma vez que “graças à tecnologia é possível complementar esse e outros conteúdos”. Ou seja, assim como indicado pelas professoras B e C, cabe ao pedagogo decidir se irá abordar esse ponto de vista sobre a linguagem em suas aulas.

Por outro lado, a Professora D afirma que os materiais são “razoáveis” no que diz respeito às discussões sociolinguísticas, isso se dá, pois, conforme a docente, o “conteúdo não é especificamente para esse tema”, mas a partir dos textos selecionados para suas aulas, ela alega ser “possível fazer um paralelo com a nossa cultura e as formas de falar”, ou seja, assim como as outras professoras, ela cria as condições para que esse trabalho ocorra.

Ao contrário das outras professoras, a Professora E revela que os livros didáticos abordam temas relacionados à variação linguística. No entanto, ela destaca que a prioridade está alinhada aos estudos da norma padrão, deixando as discussões sobre os gêneros orais e as variações linguísticas em segundo plano. Para refletir sobre essa realidade, destacamos a sugestão de Bortoni-Ricardo (2005) quando ela afirma que os livros didáticos poderiam incluir em suas unidades os diferentes níveis de uso da língua, bem como suas formas de expressão, desde o coloquial até o formal, abrangendo traços contínuos e descontínuos tanto na fala quanto na escrita. Isso deveria ser feito sem se limitar a aspectos estritamente lexicais, como muitos autores de Livros Didáticos de Português fazem.

Conclusão

O presente trabalho amparou-se na área da Sociolinguística Educacional e fez diálogos transdisciplinares com a Linguística Aplicada ao ensino de

línguas para refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. Para tanto, o estudo buscou compreender em que medida os professores pedagogos que ministram aulas nas turmas do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Onça-pintada trabalharam as variações linguísticas em suas aulas de linguagem, conforme orienta os PCNs, BNCC e o DRC-MT.

Os dados mostraram que os professores articulam, mesmo que de forma tangenciada, discussões relacionadas às diversidades linguísticas nas suas aulas de linguagem, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, visto que buscam em outras disciplinas como a História, criar situações para o trabalho com a variação linguística, tendo em vista que seus materiais didáticos não contemplam, ou pouco articulam a perspectiva sociolinguística do ensino de Língua Portuguesa e se limitam a discutir a gramática e contextos de uso da norma padrão.

Além disso, as professoras são guiadas pelas suas concepções de língua e ensino adquiridas em sua formação inicial no curso de pedagogia que, conforme apontado, foi de suma importância para o desenvolvimento de situações para o trabalho com a pluralidade linguística, tendo em vista que os documentos que regem a educação brasileira embora mencionem a relevância desse trabalho, como a BNCC nas habilidades EF35LP11, EF35LP21, EF35LP22, EF35LP30. e a Competência 10 e a habilidade EF35LP11 no DRC-MT, carecem de orientações metodológicas para esse trabalho.

Por fim, identificamos um desalinhamento dos materiais didáticos utilizados pelos professores com o que recomendam esses documentos. Desse modo, embora seja um estudo de caso baseado em um contexto específico, a pesquisa apresentou rupturas nos processos educativos que precisam ser corrigidos, por exemplo, a partir de formações continuadas específicas, aproximação da universidade e da escola, qualificação e atualização dos docentes, sobretudo, o desenvolvimento de uma postura de professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), isto é, aquele para além de ensinar, investigar suas práticas de ensino.

Nessa perspectiva, espera-se que este estudo possa contribuir para eventuais práticas de ensino de professores da área da linguagem do Ensino Fundamental que buscam valorizar as variações linguísticas e a diversidade no contexto escolar.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BERALDO, J. **Variações Linguísticas**. PREPARA ENEM. Disponível em: <<https://www.preparaenem.com/portugues/variacoes-linguisticas.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF. 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC. 2018.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. Parábola Editorial, São Paulo, 2004.

_____. **Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014 .

_____. **Heterogeneidade linguística e o ensino da língua: o paradoxo da escola**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nos chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALVET, L, J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicologia Reflexão e Crítica** 13 (1), p. 7-24, 2000.

COELHO, I, L; GORSK, E, M; MAY, G, H; SOUZA, C, M, N. **Para conhecer a sociolinguística**. - 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ETTO, M, R; V, G. CARLOS. **Sociolinguística: o papel do social na língua**. Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

FARACO, C. A. O desafio da implementação de uma pedagogia da variação linguística no ensino de língua materna. **Entrelinhas**, v. 11, n. 1, p. 132-134, 2017. Entrevista realizada por Carolina Knack. Disponível em:< <https://bit.ly/3PVLN5n>>. Acesso em 02 jun. 2022.

KARIM, J, M. **A variação na concordância de gênero no falar da comunidade de Cáceres-MT**. 2004, 142f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2004.

LABOV, W. **Principles of linguistic change** (cognitive and cultural factors), v. 3. Oxford: Wiley-Blackwell. 2010.

_____. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez.2003.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso- Etapa Ensino Médio** (DRC-MT-EM- 2ª Versão preliminar - pós CEE). Cuiabá: SEDUC, 2021.

MOURA, R, B; GUILHERME, R, F, O; FUZA, A, F; HAUPT, C. A temática da variação linguística nos anos iniciais do ensino fundamental do documento curricular do Tocantins. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.64, p. 249-263, 2022.

OLIVEIRA, D, M; ANTUNES, CIRO, C. A variação linguística e o ensino de língua portuguesa. *In*: ALMEIDA, F, A. **Educação e linguagem: ensino, contribuições e discursos**. São Paulo: Científica Digital.2021, p.59-72

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PATRIOTA, L, M; PEREIRA, P, R, F. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Letras Raras**, v. 7, n. 2, p. 289-307, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1066>. Acesso em: 30 maio 2022.

SILVA, D, M.; MILANI, S, E. **Whitney, Saussure, Meillet E Labov: a língua como um fato social**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3yrzR5e>>. Acesso em: 09 mai. 2022.

WEINREICH, W; LABOV, W; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad.: Marcos Bagno: revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**IMPLICAÇÕES DO DESENHO DIDÁTICO PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA: UMA
EXPERIÊNCIA ONLINE
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**IMPLICATIONS OF DIDACTIC DESIGN FOR THE
DEVELOPMENT OF ACADEMIC WRITING: AN ONLINE
EXPERIENCE
IN HIGHER EDUCATION**

Maria Ilza Zironi¹
Diene Eire de Mello²

Recebimento do Texto: 15/11/2022

Data de Aceite: 30/11/2022

RESUMO: O presente texto, recorte de uma pesquisa de Mestrado, tem como objetivo apresentar alguns resultados do desenho didático de um Curso de Extensão on-line para o desenvolvimento da Escrita Acadêmica para alunos do Ensino Superior. O curso foi realizado por meio da plataforma *Moodle*, inicialmente com 30 alunos do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do norte do Paraná, entre os meses de julho a agosto, com um total de 40 horas. A pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter experimental, teve seu desenho didático (FILATRO, 2008) a partir da Plataforma *Moodle* em conjunto com outras ferramentas da *web 2.0* (*WhatsApp*, *Meet*, *Facebook*) envolvendo o gênero textual Resumo Acadêmico para a geração dos dados. Partindo de conceitos como cibercultura (LÉVY, 1999) e interatividade (SILVA, 2021) propostos pelo desenho didático, constatamos que o processo colaborativo entre os participantes promoveu o desenvolvimento e apropriação da escrita acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação on-line. Ensino superior. Escrita Acadêmica. Desenho didático. Interatividade.

ABSTRACT: This paper is part of a Master's research and aims to present some results of the didactic design of an online Extension Course for the development of Academic Writing. The course was conducted through the Moodle platform, initially with 30 students from the Pedagogy Course of a Public University in northern Paraná, between the months of July and August, with a total of 40 hours. The research, qualitative and experimental in nature, had its didactic design (FILATRO, 2008) from the Moodle Platform together with other web 2.0 tools (*WhatsApp*, *Meet*, *Facebook*) involving the textual genre Academic Summary for the generation of data. Based on concepts such as cyberculture (LÉVY, 1999) and interactivity (SILVA, 2021) proposed by the didactic design, we found that the collaborative process between the participants promoted the development and appropriation of the academic writing.

KEYWORDS: Online education. Academic writing. Didactic design. Interactivity.

1 Universidade Estadual de Londrina – Doutora em Estudos da Linguagem (UEL) e Professora do Curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: maria.ilza@uel.br

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação- PPEDU- Universidade Estadual de Londrina. E.mail: diene.eire@uel.br

Introdução

Este artigo traz dados parciais de uma pesquisa de Mestrado do Programa de pós-graduação em Educação de uma universidade pública situada ao Norte do Paraná. Neste recorte, temos por objetivo apresentar o desenho didático^{xxi} de um Curso de Extensão para graduandos do Curso de Pedagogia da mesma universidade e como esse pode ser propiciador para o desenvolvimento de capacidades relacionadas à produção escrita de textos acadêmicos.

Os dados apresentados a partir de um questionário social inicial demonstraram que os alunos têm pouca familiaridade com a escrita acadêmica e que, embora tenham contato com a linguagem científica (artigos, resenhas, livros e capítulos de livros, ensaios, relatórios, experiências científicas etc.), a produção de textos voltada para esse contexto é um desafio a ser enfrentado. Para investigar essa questão, Cristóvão, Bork e Vieira (2015) realizaram uma pesquisa mapeando os centros de escrita acadêmica existentes no Brasil. A comprovação de que esses centros, embora em poucas ocorrências, se encontram no sul e nordeste do país, demonstram uma defasagem em relação aos letramentos necessários para a escrita acadêmica nas inúmeras universidades brasileiras, corroborando, assim, para justificar nosso trabalho.

Poucas têm sido as pesquisas resultantes do trabalho sobre a “escrita acadêmica”. Uma consulta no Portal de Periódicos da Capes, abarcando esses termos de busca, indicou quase 5.000 títulos de artigos envolvendo, de forma genérica, o tema, desde a década de 90. Isso parece muito, mas uma busca mais refinada, restrita aos anos de 2017 a 2020, revelou a predominância de trabalhos relacionados a eventos de letramento^{xxii}, isto é, trabalhos específicos envolvendo atividades mais pontuais a respeito da produção da escrita acadêmica. Já, os trabalhos voltados para o desenvolvimento da escrita acadêmica como prática de letramento^{xxiii} restringem-se a alguns projetos que tratam dessas atividades de letramento como, por exemplo, os retratados nos artigos “Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação” (FERREIRA; LOUSADA, 2016); “O ensino de escrita acadêmica a distância na UFMG” (COSCARELLI; AMARAL, 2017).

Esses dados retratam o que, enquanto professoras do Ensino Superior de

diferentes cursos de graduação, estamos constatando há muitos anos: não se trata de questões de domínio da língua quanto a aspectos gramaticais, semânticos e morfossintáticos apenas, mas a questões de ordem estrutural e social dos cursos. Poucas são as atividades oferecidas no sentido de desenvolver a escrita acadêmica. Um esforço é a inserção de disciplinas de Língua Portuguesa ou de metodologias de pesquisa ofertadas nos diferentes cursos com objetivo do desenvolvimento da leitura e produção dos gêneros acadêmicos (resumos, resenhas, artigos científicos, dentre outros) em relação à linguagem e a normas, o que, segundo Marinho (2010), não produz efeito esperado.

Assim, tendo em vista toda essa problemática, nossa pesquisa, em caráter experimental, busca verificar possíveis caminhos para que o letramento acadêmico aconteça de maneira que se possa democratizar o conhecimento, gerando sujeitos mais críticos, participativos, autorais em suas produções escritas. Nesse sentido, neste artigo, objetivamos lançar luz sobre o desenho didático elaborado para um Curso de Extensão On-line e como esse pode contribuir para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Para isso, estruturamos, além desta introdução, outros tópicos nos quais apresentamos: primeiro, o referencial teórico e compreensões sobre conceitos-chave; segundo, os procedimentos metodológicos com a apresentação e considerações a respeito da elaboração do desenho didático e; por último, as considerações finais.

AS TEORIAS DE BASE

Neste tópico, apresentamos as bases teóricas que pautaram a organização e etapas do presente estudo. Nesse sentido, nosso referencial teórico foi dividido em duas partes: a primeira faz referência a autores cuja epistemologia embasa esta pesquisa e que estão associados ao campo das teorias de caráter sócio-histórico-cultural. A segunda, se referindo à extensão do pensamento desses autores, às teorias referentes ao universo de estudos a respeito da linguagem e o ensino e a aprendizagem relacionados por meio de interfaces digitais.

A partir disso, passamos a definir dois aspectos teóricos fundamentais de nossa pesquisa: primeiro, quais seriam os conteúdos selecionados para o desenvolvimento da escrita acadêmica e qual seria o itinerário desses conteúdos,

além do planejamento e definição das atividades de forma a atender o objetivo proposto. Para tanto, nos amparamos em referenciais que embasam e sustentam o trabalho com a linguagem por meio da produção de textos com base na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e dos gêneros de textos (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) que tem como fonte, dentre outras teorias, as de caráter sócio-histórico-cultural, como Vygotsky (2001) e a dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997).

O segundo aspecto diz respeito às teorias referentes à educação on-line (SANTOS, 2019) e a noção de cibercultura (LÉVY, 1999 e RAMAL, 2002) e hipertextualidade (RAMAL, 2002) na busca por desenvolver no(a)s participantes a autonomia, a colaboração, a crítica, a reflexão, a produção de novos textos que atendam às demandas de esferas e domínios discursivos específicos e da sociedade contemporânea. Assim, buscamos, por meio de conceitos como interatividade (SILVA, 2001; SANTOS, 2019) e colaboração (SALOMON, 1993) característicos do ensino on-line, a ressignificação de práticas pedagógicas que possam atender às necessidades de se compreender, descrever e explicar formas interativas que possibilitem, por um lado, a formação dos sujeitos envolvidos e, por outro, a transformação de práticas e atitudes individualista para as de coletividade, como veremos a seguir.

Para iniciar essa incursão teórica, vamos nos ater, inicialmente, aos pressupostos teóricos de caráter sócio-histórico-cultural como, por exemplo, Vigotsky, uma vez que defendemos a ideia de que os autores fiados a essa teoria dão a base para os estudos das vivências dos sujeitos envolvidos e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Logo depois, trazemos alguns preceitos dados por autores sociointeracionistas como Bakhtin (1997) em relação às construções psicológicas organizadas para a linguagem por meio dos gêneros do discurso e o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) de Bronckart (1999) que trabalha com o desenvolvimento humano por meio da linguagem. Por fim, a teoria da cognição distribuída (SALOMON, 1993), que concebe o aprendizado relacionado a formas de interação, na qual os sujeitos aprendem uns com os outros pelas trocas de conhecimentos pessoais, sociais, culturais, de maneira colaborativa. Enfatizamos que ao trazer esses autores para nosso campo de discussão, estamos relacionando como esses autores embasam nosso pensamento e alicerçam nossas ações de

pesquisa voltadas para o ensino e aprendizagem e, conseqüente, desenvolvimento da linguagem.

Por exemplo, ao citar Vigotsky (2001; 2002) e a Teoria Histórico-Cultural (THC), cujo princípio consiste na cultura como mediadora para o desenvolvimento humano, estamos reafirmando o caráter sócio-histórico-cultural da pesquisa em oposição às teorias biologizantes (Piaget) ou comportamentais, como a behaviorista. O conceito de desenvolvimento, para Vigotsky, está atrelado ao convívio social, no qual o ensino e a aprendizagem vão ocorrendo por etapas por meio de mediação humana ou de um instrumento mediador. Ao pensar nas tecnologias como artefatos culturais modernos, os associamos à proposta de Vigotsky que os conceberia como ferramentas disponíveis e possíveis de serem utilizadas para o ensino e a aprendizagem. Esses instrumentos, associados à utilização simbólica da linguagem, convertem-se em meios para promover o desenvolvimento humano.

Como não tem mais como negar o papel das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, fazer uso desses instrumentos e ferramentas no ambiente escolar é uma atividade necessária e essencial, pois a escola desempenha papel fundamental para o desenvolvimento de conceitos científicos que se diferem dos conceitos cotidianos (VIGOSTSKY, 2001). Friedrich (2012, p.99) enfatiza o fato de que “a gênese dos conceitos cotidianos não necessita desse quadro institucional, pois a criança os forma e os aprende em sua atividade prática, na comunicação imediata com as pessoas ao seu redor; em suma, nas situações informais de aprendizagem”, mantendo, assim, nível de abstração pouco elevado, explica a autora. Porém, os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem, o que quer dizer que eles se realizam por intermédio de algum outro conceito, desta forma, por um lado, os conceitos científicos sempre se apoiam nos conceitos cotidianos e, por outro, existem sempre no interior de um sistema de conceitos (FRIEDRICH, 2012, p.100). A escrita acadêmica, portanto, se constitui como conhecimento científico que precisa ser aprendido, desenvolvendo-se, assim, no ambiente universitário.

Em Vigotsky (2002, p.9) encontra-se uma afirmação que vai ao encontro dessa ideia quando menciona que “[...] o processo educativo é um método formativo, no sentido literal da palavra, então a ‘redescoberta’ e a interiorização

dos valores por cada estudante adquirem um valor decisivo, não menos importante do que o da aprendizagem conceitual”. A escola, portanto, está a serviço do desenvolvimento das funções psíquicas superiores como, por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica que surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos mediatizados.

Dois conceitos nas obras de Vigotsky se fazem indispensáveis de serem discutidos: o *conceito de instrumento* e o *conceito de mediação*. Os instrumentos, físicos (artefatos, como as tecnologias, por exemplo) ou simbólicos (ex: linguagem, como os diferentes gêneros de textos) desempenham papel fundamental para os procedimentos de ensino e para a aprendizagem, pois a intervenção deixa de ser direta e passa a ser mediada por esses elementos. A internalização das propriedades externas e internas do funcionamento dos instrumentos é o que promove o desenvolvimento, pois em seu aspecto físico potencializa as ações e em seu aspecto simbólico regula a atividade psicológica, auxiliando, assim, o desenvolvimento da atividade mental (VIGOTSKY, 2001). Nesse viés, podemos pensar nas tecnologias como instrumentos físicos e os textos que medeiam as interações como instrumentos simbólicos.

A aprendizagem é um processo que imbrica não só o biológico, mas especialmente, as relações histórico-culturais que garantem o desenvolvimento individual por meio do acúmulo de experiências vividas (VIGOTSKY, 2001). Ao se tornar adulto, esse processo não é interrompido, ao contrário, é contínuo como um meio para a preparação do mundo do trabalho. O ensino, portanto, deve ganhar novos contornos na fase adulta e, a linguagem, ganha papel de destaque, uma vez que será instrumento simbólico mais acessado, principalmente, no universo institucional que é a universidade. Além disso, as vivências produzem efeitos sobre o outro, em uma relação de trocas, de colaboração, auxiliando na distribuição e na construção do conhecimento.

Para Vigotsky (2001), a linguagem é constituidora do sujeito, portanto, pensamento e linguagem se inter-relacionam, desempenhando um dinâmico e importante papel no processo de evolução do homem. Nesse sentido, a palavra além de representar o mundo permite pensá-lo. Um conceito, portanto, significa pensar o mundo, não apenas exteriormente pelos signos, mas interiormente pelas significações que, na maioria das vezes, nunca significam literalmente as

palavras. A aprendizagem para o adulto ocorre, em nossa concepção, exatamente pelo desenvolvimento dessa capacidade de abstração, mas num ambiente de ensino que, ainda, traga a aprendizagem dos conceitos científicos que passam a ser conscientes e lógicos na fase adulta. Por isso, ao propor o Curso de Extensão no Ensino Superior como objeto de estudo, portanto, para adultos, consideramos que os conceitos científicos precisam ser trabalhados, pois não fazem referência imediata nem direta ao mundo a que se referem.

Uma vez que tomamos por base a linguagem como motriz para o desenvolvimento do sujeito, nada mais pertinente do que tratá-la sob uma perspectiva dialógica. Bakhtin (1997) ressalta o fato de em linguística persistirem as funções tais como “ouvinte” e “receptor” (os parceiros do “locutor”). Tradicionalmente, esses conceitos pressupõem e representam dois parceiros da comunicação verbal: o locutor (ativo) e o ouvinte (passivo). Embora não seja excludente, esse modelo não pode representar o todo real do processo de comunicação.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. (BAKHTIN, 1997, p. 291)

No Desenho Didático que empreendemos, a responsividade (concordar ou discordar, complementar, adaptar, executar, realizar dentre outras ações de linguagem), é fundamental para que esse se realize. Assim, uma resposta ativa se opõe à compreensão passiva ao discurso ouvido e, conseqüentemente, atribui

àquele que interage uma ação de linguagem no diálogo vivo desse enunciado que se apresenta. Abandona-se, dessa forma, a ideia de mero expectador ou ouvinte e atribui-se papel ativo aos sujeitos nesse diálogo, no qual, não somente as vozes dos interlocutores se fazem presentes, mas de outros que precederam esse discurso. Segundo Bakhtin (1997, p. 292) “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

As ideias bakhtinianas, em linhas gerais, focalizam a linguagem em uma realidade social, que partilhada pelos indivíduos, coletivamente, instaura a construção de conhecimentos. Para Bakhtin (1997, p. 279) todas “as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Segundo o autor em questão, os enunciados se manifestam em gêneros do discurso e refletem as condições específicas e finalidades de cada situação de comunicação. Esses enunciados, portanto, são organizados de acordo com conteúdo temático, o estilo e os recursos composicionais que precisam ser apreendidos pelos indivíduos de uma dada comunidade, porém coletiva e socialmente.

Isso justifica o fato de utilizarmos os gêneros de discurso da esfera acadêmica como o Resumo para, enquanto enunciado, constituir-se como motor para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Segundo Bakhtin (1997, p.280), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. E mais, “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável; e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Para Bakhtin, a variedade dos gêneros do discurso pode revelar os estratos e aspectos da personalidade individual e as diferentes maneiras de representação da língua comum que está relacionado ao estilo de um gênero peculiar pertencente a uma “esfera da atividade humana e da comunicação humana”. Assim, “uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Um estudo dos enunciados como gêneros do discurso contribui para a compreensão das produções verbais e dos processos de comunicação. Fato esse que justifica a escolha dos conteúdos selecionados para esse Curso de Extensão, uma vez que consideramos os fenômenos linguísticos como fators socioculturais, conforme os propósitos dos sujeitos e suas necessidades. Assim, “devemos conceber a linguagem como uma forma de ação, que nos insere na vida social, por meio de discursos que são determinados por situações, por condições, por funções, logo, por significados e interpretações” (ZIRONDI, 2013, p.69).

Indo ao encontro das ideias bakhtinianas, o Curso de Extensão é uma proposta de diálogo, nesse sentido, os interlocutores, no caso o(a)s participantes, assumem papel importantíssimo na produção desse enunciado que ocorrerá no decorrer das atividades e das ferramentas acionadas. Segundo Zirondi (2013, p.69) ao constituir para si um destinatário, o sujeito o transforma em um parceiro no diálogo fornecendo indícios e matéria-prima para constituir suas palavras que ganham caráter polifônico. Por ser um fato social e situado cultural e historicamente em um dado tempo, no Curso de Extensão proposto, os gêneros do discurso medeiam as relações de reciprocidade e estimulam os processos de colaboração e (re)construção dos conteúdos.

Enquanto Bakhtin destaca o discurso como atividade que propicia o diálogo entre os sujeitos, Bronckart (2006; 2008) defende que a linguagem por ser uma atividade social, como tal, se configura e se constitui como uma ação de linguagem de um indivíduo, resultando, assim, empiricamente em um texto. Os textos, portanto, são formatos linguageiros de interação que se manifestam em gêneros de textos (cartas, e-mails, HQs, contos, crônicas, memorandos, propagandas, receitas, bulas de remédios, manuais de instrução etc.) e se constituem em tipos de discurso (narrar, expor, argumentar, descrever, explicar dentre outros) e estão na gênese das condutas de linguagem (BRONCKART, 1999).

É por meio da linguagem que podemos reconstruir o agir humano e, assim, interpretar as ações humanas. Fato esse justifica esta pesquisa, uma vez que é na e pela linguagem que se dá o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Bronckart (2006, p.153) afirma que os gêneros de textos e tipos de discurso são considerados pelo Interacionismo Sócio-discursivo como formatos de interações

propiciadoras do desenvolvimento humano e que, em sua prática (produção e recepção/interpretação) configura a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas, na qual o indivíduo realiza um duplo processo, a adoção e a adaptação.

Porém, esses “formatos” (os gêneros de textos) não são os únicos propiciadores do desenvolvimento humano em nossa visão. No livro *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*, Gavriel Salomon (1993) apresenta com a colaboração de estudiosos – Doris Ash, Ans L. Brown, Joseph C. Campione, Michael Cole, Yryö Engeström, Howard Gardner e An Gordon – aproximações entre a teoria histórico-cultural (Vygostiky e Lúria) e a Cognição Distribuída, isto é, os autores fazem uso da psicologia histórico-cultural para pensar a respeito de como o conhecimento pode ser “distribuído” durante a aprendizagem. Para isso, estabelecem relações de distribuição cognitiva pessoal (*distribution of cognition ‘in’ the person*, p.14), cultural (*the distribution ‘in’ the medium culture*, p.15), as relações sociais (*the distribution of cognition in the social world*, p.17) e o tempo historicamente constituído (*the distribution of mind in time*, p.18). Para discutir essas questões, apresentam duas pesquisas que aplicam às ideias da teoria histórico-cultural na prática: *Reading acquisition* (aquisição da escrita) e *expertise in transition*. Os resultados dessas pesquisas apresentadas por Michael Cole e Yryö Engeström (in SALOMON, 1993), demonstram que

Pesquisas recentes em cognição e campos como antropologia e a psicologia cultural exigiram uma revisão da noção que a cognição humana existe somente dentro da cabeça da pessoa. Neste volume, a proposta é a de que a cognição é distribuída através de esforços colaborativos para alcançar objetivos compartilhados em torno de informações processadas entre os indivíduos e as ferramentas e artefatos fornecidos pela cultura. O fenômeno da cognição distribuída é amplo, com consequências provocadoras para as teorias da mente, aprendizado e educação. (SALOMON, 1993, p.33 – tradução nossa)^{xxiv}

Em nosso entendimento acerca da teoria proposta, a cognição distribuída ocorre justamente quando os conhecimentos são compartilhados entre os sujeitos envolvidos em uma mesma situação/vivência e que, em equipe, sejam

compartilhadas experiências e artefatos que contribuam reciprocamente para o desenvolvimento ou realização de uma atividade (como apresentado na pesquisa, em que vários médicos se unem na troca de experiências e conhecimentos para discutir um caso médico e chegar a um diagnóstico de um paciente).

Ou, como é o caso do ensino e da aprendizagem entre adultos e crianças, nos quais os modos como ocorrem a mediação e a interação podem influenciar processo de pensar e internalizar culturalmente os conhecimentos. Neste sentido, destacam-se o papel dos artefatos que, segundo Zille (2012 *apud* MORAES, 2017 p.39), não promovem mudanças cognitivas necessariamente, mas possibilitam o entendimento sobre informações já processadas e que podem potencializar o “surgimento de novas modalidades de representações, significados e conhecimentos”. Assim, a partir das trocas entre os sujeitos, os conhecimentos de mundo, da cultura, das experiências vividas, do tempo que distancia esses sujeitos, formam-se redes de conhecimentos que direcionam a conhecer um determinado objeto por diferentes perspectivas e dimensões.

Ao nos referirmos a todos esses autores, associamos os conceitos e o conhecimento em uma rede de fatores, ao trabalho pedagógico a ser realizado por meio dos instrumentos e ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento da escrita acadêmica. A seguir, apresentamos considerações a respeito da importância desses mecanismos na organização de ambiências que propiciem o trabalho colaborativo para aprendizagens.

2.1 O Ensino e a Aprendizagem Mediados pelas Tecnologias Digitais

As TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – há muito vêm sendo alvo das discussões sobre educação na sociedade e, agora, com a emergência do ensino remoto isso se acirrou, trazendo à tona uma gama de problemas para um modelo ainda pouco explorado educacionalmente em todos os níveis de educação, apesar da existência da EAD formalmente no Brasil a partir da LDB n.9394/96. É possível afirmar que apesar de estarmos vivendo em uma sociedade mediada pelas tecnologias, seus usos no âmbito das práticas educativas ainda não foram acessados por boa parte dos professores por meio da formação inicial ou continuada, o que dificulta o trabalho a ser realizado, uma vez que

não há uma compreensão acerca das potencialidades das tecnologias digitais no processo de ensino, por parte de professores.

Pierre Lévy já mencionava no final do século passado: o “movimento contemporâneo das técnicas” (LÉVY, 1999, p.27), o que causou estranheza, justamente pela velocidade de transformação constante da cibercultura. Segundo o autor, o digital, fluido, em constante mutação, desprovido de qualquer essência estável, com o crescimento do ciberespaço, “passou a (se) desenvolver um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, ao que se denomina cibercultura”. Em relação aos termos ciberespaço e cibercultura, Lévy (1999, p.17) os define como não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam desse universo.

Esses conceitos são essenciais para o entendimento do contexto em que estamos vivendo, uma vez que é no ciberespaço que ocorrem as transformações e adoção de novos comportamentos, visto a dinâmica, por exemplo, da participação e atuação política, reivindicações, protestos, manifestos até cancelamentos dentre outras ações que envolvem sujeitos e cultura, isto é, a cibercultura. Lévy (1999, p.29) menciona que um dos principais motores da cibercultura é a inteligência coletiva que quanto mais se desenvolve, melhor é a apropriação, pelos indivíduos, propiciando sistemas de aprendizagem cooperativa em rede (LÉVY, 1999, p. 29-30). O autor se refere à inteligência coletiva como “veneno” e “remédio” para a alteração tecno-social: é veneno para aqueles que dela não participam, ou seja, ainda não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação; é remédio para os que não ficaram para trás e conseguem “controlar a própria deriva no meio de suas correntes”.

Assim, palavras como interatividade e interação são invocadas como se resolvessem todos os problemas relacionados a essa inclusão no meio digital. Uma vez que “interatividade” requer a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação (LÉVY, 1999, p. 79), estar conectado apenas não é garantia de conectividade. Parece-nos que aqui se encontra um dos nós educacionais, pois, uma vez que a interatividade por si, não garante a aprendizagem. Embora estar conectado, não seja sinônimo de interatividade, mas pode se constituir como

primeiro passo para uma nova concepção do aprender para as gerações desse tempo.

Silva (2001), no livro *a Sala de aula interativa*, menciona que a crise da educação não pode ser resolvida dentro das salas de aula. O autor focaliza a *interatividade* como perspectiva de modificação da comunicação em educação e acredita poder enfrentar o descompasso evidente entre o modelo de comunicação emergente e o modelo hegemônico que subjaz a instituição escolar que é transmissão. Refere-se à possibilidade de o professor promover participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade, aproveitando a confluência contínua das esferas social, tecnológica e mercadológica, num mesmo espírito do tempo entendido como lógica da comunicação, rompendo a prevalência da transmissão que segundo “ele é provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado, valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações” (SILVA, 2001, p. 158).

Além disso, o autor discute os fundamentos da interatividade defendendo que o emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: “participar é mais que responder ‘sim’ ou ‘não’, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem”. Para o estudioso em questão, comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois pólos codificam e decodificam. Assim, o emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexão permitindo, ao receptor, ampla liberdade de associações e de significações.

Por isso, Silva (2001) volta a enfatizar a necessidade de modificar a modalidade comunicacional predominante na ação pedagógica do professor a partir do movimento contemporâneo das categorias hipertextuais esclarecendo que isso não significa meramente uma nova tecnificação da sala de aula. Em primeiro lugar, afirma, está a função social da escola, que não é simplesmente a socialização das novas gerações no contexto das novas tecnologias – a “alfabetização digital” entendida num sentido restrito: gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho cada vez mais informatizado – mas, a educação do sujeito em nosso tempo, que se

apresenta dissolvendo-se frente aos meios comunicacionais modernos.

Silva (2001), atenta, ainda, para a transição da lógica da distribuição para a lógica da comunicação; para como a interposição de interfaces pode aprofundar a dispersão do sentido em uma grande quantidade de sentidos possíveis; para o sujeito que está sempre intimidado a participar, mas é uma participação não genuína; para o indivíduo que é sempre interpelado como sujeito da interatividade, mas pode cair na hiperatividade sensoriomotora automatizada que responde a injunções eletrônicas para comunicar; para o fato de que as novas tecnologias de comunicação são democráticas, permitem a não passividade do usuário, a criação coletiva e, por isso, podem viabilizar a comunicação do sujeito.

Ainda de acordo com autor anteriormente citado, há possibilidades de fazer da sala de aula um lugar privilegiado para a formação do sujeito cada vez mais imerso na subjetividade de suas escolhas e navegações, criando um ambiente comunicacional capaz de acolher o novo expectador e prepará-lo para lidar com a referência coletiva. O professor não mais se limita ao falar-ditar e se apresenta como propositor de participação livre e plural, provocador do diálogo que disponibiliza e articula múltiplas informações.

Porém, a complexidade das questões que envolvem o uso das tecnologias digitais e os modos de interatividade leva o autor a questionar: como socializar o sujeito em nosso tempo? Como prepará-lo para ocupar o velho e o novo espaço público? Como prepará-lo para aí comunicar e conhecer? Uma resposta possível, de acordo com Silva, está provavelmente em proporcionar a confrontação coletiva “ao faça você mesmo”, num ambiente de comunicação e conhecimento baseado na liberdade, na pluralidade e na cooperação. Algo diferente da socialização cultivada pela escola-fábrica baseada no falar-ditar do mestre e nas lições-padrão que deveriam formar o “ser social” capaz de “acatar as regras comuns a todos”, capaz de “considerar outros interesses que não os seus”, ensinando o “sacrifício, a privação, a subordinação dos fins individuais a outros mais elevados” (DURKAHEIM *apud* SILVA, 2001, p.169). Algo diferente disso, explica, é a socialização do sujeito diluído na subjetividade de suas escolhas, descobrir-se como ser social na confrontação coletiva e não a partir de lições-padrão.

Segundo Lévy (2019, p.70), os ambientes on-line envolvem “não só um conjunto de interfaces para socialização de informação e conteúdos de ensino e

aprendizagem, como também, e, sobretudo, as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas”. O autor chama de “interfaces de conteúdos”, os dispositivos que permitem produzir, disponibilizar, compartilhar conteúdos digitalizados em diversas linguagens: texto, som, imagem ou todas essas linguagens juntas em um processo de mixagem. Esses conteúdos, por sua vez, podem ser apresentados em diversos suportes, como via hipertextos^{xxv}, multimídia ou hiperídia. Já as “interfaces de comunicação”, geralmente, são aquelas reservadas para a troca de mensagens entre os interlocutores do grupo ou da comunidade de aprendizagem. Estas podem ser síncronas, comunicação em tempo real (exemplos: *chats*, *webconferências*, entre outras), ou assíncronas, comunicação em tempos diferentes (exemplos: fóruns e listas de discussão, portfólios, diários, glossários, *wikis*, entre outras). Os conteúdos, assim, são gerados via interfaces síncronas e assíncronas.

Essa confluência entre momentos síncronos e assíncronos será possível a partir de um ambiente virtual de aprendizagem organizado. Lévy (2019, p.21) concebe o Ambiente Virtual Aprendizagem como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões. Faz-se necessário, portanto, que seja um espaço planejado. Nesse sentido, o desenho didático assume total relevância, pois tem a ver com o que Silva (2001, p.174) menciona a respeito da autoria do professor e a modificação da comunicação em sala de aula como fatores e condições essenciais à tarefa de educar o novo espectador.

Assim, o professor precisa aprender com “movimento contemporâneo das técnicas” e imbricar-se com esferas social e mercadológica, mas, também, basear-se nos fundamentos interatividade e na “ética da complexidade”, tornando a sala de aula como ambiência da confrontação coletiva da aprendizagem. Portanto, atentar para as interações, pedagogia interativa, (SILVA, 2001, p.174) contrária à recepção passiva, pois a construção do conhecimento é um passo ativo, ou seja, a aprendizagem é uma organização ativa mobilizada por um mosaico de interações.

Silva (2001, p.175) cita a Pedagogia interativa – que, com base no construtivismo e interacionismo, nos quais o sujeito conhece, constrói, na interação e não na recepção passiva submetida ao falar-ditar – na qual o conhecimento à medida que estabelece trocas com o meio e com os objetos e isto confirma a prioridade da construção do conhecimento sobre a transmissão de informações.

Assim, o conhecimento vem das interações e não da assimilação de enunciados, por isso, a livre expressão não deve ser somente autorizada, mas encorajada: exprime seu ponto de vista e confronta com outrem. Para isso, é preciso suscitar a expressão e a confrontação dos estudantes, aprender a observar e interpretar suas condutas.

Silva (2001, p.181-185) refere-se à interação em sala de aula proposta por Laura Ribeiro, a qual privilegia a expressividade latente das interações, a construção dramática (máscara social), o clima socioemocional em sala de aula, o papel da autoridade do professor e o professor-pesquisador. Potencializa-se, desta forma, uma nova competência comunicacional em sala de aula. E o professor passa a ter um novo desafio: modificar a comunicação no sentido da participação-intervenção, da bidirecionalidade-hibridação e da permutabilidade-potencialidade. Não há, neste sentido, mais a prevalência do falar-ditar, mas a resposta autônoma, criativa e não prevista dos alunos, o rompimento de barreiras entre estes e o professor e a disponibilidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos de aprendizagem. Para Santos (2014), as disposições técnicas da *web 2.0* favorecem a qualidade da comunicação, que por sua vez favorecem a educação mais autêntica.

Quanto às mudanças proporcionadas pela educação on-line, Lévy (2019, p.72) aponta:

Além da autoaprendizagem, as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAS) permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa, ou seja, além de aprender com o material, o participante aprende na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e principalmente outros cursistas –, através de processos de comunicação síncronos e assíncronos (fórum de discussão, lista, chats, blogs, webfólios, entre outros). Isso é revolucionário, inclusive quebra e transforma o conceito de distância. Se bem apropriada por cursistas e professores, a educação online deixa de ser EAD para ser simplesmente educação.

Mediante a essas proposições e reflexões, consideramos que experiências como a proposta nesta pesquisa, podem ser espaços de agrupamento de sujeitos geograficamente dispersos, mesmo em uma comunidade mais restrita como o

é o da universidade. A educação on-line, seja em qualquer configuração que se apresente, potencializada pela interatividade, pode se tornar uma aprendizagem colaborativa no encontro mediado pelas tecnologias. Porém, não é o ambiente on-line que define a educação on-line, mas o movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos que garantirá a interatividade com atividades em grupos colaborativos, exposições participadas, entre outros. Lévy finaliza, e isso vai ao encontro do que intencionamos com o curso, mencionando que para que possamos aprender mais e melhor, quando temos a provocação do “outro” com sua inteligência, sua experiência.

Essas ideias dialogam com o pensamento bronckartiano a respeito dos processos interativos da comunicação, pressupondo o desenvolvimento humano por meio da socialização de conhecimentos, experiências, informações dentre outros elementos que compõem os processos interativos que envolvem, e só podem ocorrer, por meio da linguagem. Ao propor a pluralidade e liberdade das expressões, Silva compactua com o ideal de diálogo – dialogismo – e responsividade ativa, ou seja, a discussão e confrontação de pensamentos mencionados por Bakhtin. E é nesse campo profícuo que emergem, numa teia de conexões, os humanos e seus pensamentos e experiências individuais e históricas, suas vivências e essências, aliadas aos artefatos, instrumentos e ferramentas de comunicação e ação, que, assim sendo, podem construir, também no on-line, coletivamente, em um processo de colaboração, as aprendizagens.

3. O DESENHO DIDÁTICO

Para o Curso de Extensão “Os desafios da escrita acadêmica na universidade”, como pesquisadoras, colocamo-nos, como idealizadoras e executoras do Curso, realizando uma experimentação na qual agimos sobre e no contexto, ao mesmo tempo em que observamos, descrevemos, analisamos e buscamos interpretar as ações do(a)s participantes. Esses estudantes são alunos regularmente matriculados no Curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada ao Norte do Estado do Paraná. Após aprovação da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade (PROEX) da Universidade, as inscrições ficaram disponíveis na página do órgão como evento para inscrição de 30 alunos.

Realizamos uma divulgação entre os grupos de pesquisa e enviamos e-mail aos alunos regularmente matriculados nos 3º e 4º Anos da Graduação, pois esse é o período no qual os alunos estão produzindo seus Trabalhos de Conclusão do Curso. Dos 30 inscritos, 28 se inscreveram na plataforma *Moodle*, porém, somente 25 deles responderam ao questionário inicial, sendo que 23 do(a)s inscritos realizaram a produção inicial, mas apenas 12 (doze) concluíram o curso e a produção final ao término das semanas estabelecidas para o curso.

A organização do curso ocorreu a partir da seleção de materiais, das atividades desenvolvidas e das estratégias de avaliação e acompanhamento a serem hospedadas na Plataforma *Moodle* com o curso perfazendo total de 40 (quarenta) horas, compreendendo os meses de junho a agosto de 2020, com carga horária semanal, inicialmente, prevista para de 8 (oito) horas. A organização das atividades seguiu um movimento espiralado, considerando as características do gênero de texto (BRONCKART, 1999) e dos textos teóricos pensados como essenciais para o encaminhamento de conceitos relativos ao desenvolvimento da linguagem e da escrita acadêmica.

A coleta de dados ocorreu ao longo de todo o curso, contemplando os registros das atividades e dos diálogos entre os participantes, tanto na plataforma *Moodle*, no grupo de *WhatsApp*, no grupo do *Facebook* e nos encontros síncronos do *Meet*. Assim, considerando esses aspectos, para alcançar os objetivos do Curso de Extensão, houve um duplo planejamento: da seleção, elaboração e organização das atividades didático-pedagógicas pensadas para o trabalho com a linguagem e, em paralelo, o “Desenho Didático”, no que diz respeito ao uso das tecnologias em combinação com atividades variadas e as várias interfaces do Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos ambientes on-line, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Meet*.

Quanto às estratégias de elaboração da arquitetura pedagógica do Curso de Extensão têm a ver com a dinâmica do Modelo Pedagógico (BEHAR, 2009, p.31) e a situação de aprendizagem (turma, curso, aula) e são, justamente essas variáveis educativas que multidimensionam o curso para estratégias diversas que se modificam e/ou adaptam-se colocando em prática um modelo arquitetônico específico. As estratégias, portanto, trouxeram dinamicidade ao Curso, promovendo ação e interação entre os participantes, professor e conteúdos. Com base nesses aspectos, no quadro 1 sintetizamos um cronograma das atividades que

se caracterizaram como uma “arquitetura pedagógica” para compor o desenho didático como um todo.

Quadro 1 - Cronograma geral do Curso de extensão

CURSO DE EXTENSÃO (40H) OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE			
UNIDADE DIDÁTICA	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO	CONTEÚDOS
Questionário investigativo inicial e ambientação	6h	1 semana	Questões envolvendo as condições socioeconômicas, conhecimentos prévios, familiaridade com ferramenta e ambientação para o Curso de Extensão.
UNIDADE 1 Leitura e escrita acadêmica	10h	1 semana	Conteúdos envolvendo questões de leitura e escrita acadêmica; algumas reflexões sobre leitura; levantamento do que é significativo para o leitor; paráfrase e síntese; discurso direto e indireto e verbos do dizer.
UNIDADE 2 Coesão e coerência textual	10h	1 semana	Coesão e coerência textual; progressão referencial e sequencial; seleção lexical e polidez discursiva.
UNIDADE 3 Resumo acadêmico	10h	1 semana	Aspectos de linguagem em resumos acadêmicos.
Questionário investigativo final	4h	Atividade final	Questões envolvendo desenvolvimento e importância contributiva do curso de extensão para escrita acadêmica.

Fonte: Organizado pela autora.

O Desenho Didático, portanto, além de considerar a arquitetura de conteúdos e situações de aprendizagem, contempla, principalmente, as interfaces

de conteúdo e de comunicação. Para o Desenho Didático, além do Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle*, consideramos, também, outros ambientes on-line, como as redes sociais que podem propiciar a interatividade entre os membros. Assim, abarcamos outras ferramentas que pudessem otimizar, por um lado, os processos comunicacionais e, por outro, fomentar discussões sobre os conteúdos, os saberes, as experiências, a comunicação, enfim, a interatividade e colaboração entre o(a)s participantes. No sentido de otimizar o trabalho, portanto, o Desenho Didático contemplou variadas ferramentas da *Web 2.0*, como veremos a seguir:

1. *O WhatsApp*: foi uma das ferramentas da *Web 2.0* utilizada para intensificar e dinamizar o processo de comunicação entre o(a)s participantes. Assim, comunicados (como a publicação e disponibilização no *Moodle* das semanas, por exemplo); avisos (sobre datas, horários, *links* de acesso, dentre outros); dúvidas (sobre conteúdos e conceitos); dificuldades técnicas (acesso a atividades ou a senhas e à plataforma) entre outras funções, fizeram parte do processo de colaboração e interatividade entre o(a)s participantes. Esses “materiais”, produzidos a partir da interatividade, se constituíram como fontes de informação para nossas análises.
2. *O Facebook*: a Rede Social do *Facebook* foi utilizada nesta pesquisa, pois defendemos a ideia de que nesse espaço poderíamos intensificar os processos de colaboração e, conseqüentemente, interatividade entre os sujeitos. Portanto, arquivos com textos teóricos, *links* de acesso a outros ambientes virtuais e páginas da internet puderam ser disponibilizados e, desta forma, acessados pelos participantes. Assim como no *WhatsApp*, o uso dessas interfaces pode fornecer importantes informações para as análises dos dados.
3. *Meet*: na pesquisa, ao fazer uso do *Meet*, objetivamos estabelecer, por meio de momentos síncronos, a interatividade entre o grupo. Assim, esse poderia se conhecer durante os encontros, além disso, expor suas dúvidas, dar opiniões, tecer comentários, trocar ideias, expressar suas dificuldades e outras questões relacionadas tanto aos conteúdos quanto à acessibilidade.

Segundo Santos e Silva (2009, p. 275), ao elaborar o Desenho Didático, buscamos superar a lógica da transmissão por meio de interfaces, isto é, cria-se um ambiente coletivo de comunicação, no qual, embora separados geograficamente, os sujeitos dialoguem construindo colaborativamente conhecimento. Para esses autores, as interfaces de comunicação são aquelas reservadas para a interatividade entre os interlocutores, ou seja, “estas podem ser síncronas, de comunicação em tempo real (como *chats* e *webconferências*), ou assíncronas, de comunicação em diferentes tempos (como correio eletrônico, fóruns, listas de discussão, portfolios, diários, *blogs*, glossários, *wikis*)” (SANTOS e SILVA, 2009, p. 275). Ainda de acordo com esses autores, “pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online” (IDEM). Para Araújo (2007, p.22), “o desafio de utilizar ambientes que realmente sejam espaços interativos de educação, a partir de três de suas dimensões – interatividade, hipertextualidade e autonomia - e que proponha práticas curriculares mais comunicativas, que potencializem autorias individuais e coletivas”.

O fato é que a educação mediada pelas tecnologias requer uma organização didática que se distingue da educação presencial. Embora haja um objetivo comum, as formas presenciais se diferem dos momentos síncronos e assíncronos até mesmo porque a interação e a interatividade ocorrem de maneiras diferentes^{xxvi}. Contudo, caso tal organização não privilegie tais aspectos, corre-se o risco de cairmos em um processo de transmissão e recepção em que o aluno é visto como sujeito passivo da aprendizagem.

A seguir, apresentamos como o planejamento e organização dos conteúdos em interface às ferramentas do *Moodle*, propiciou a elaboração do desenho didático.

4.1 Planejamento e Organização dos Conteúdos, Conceitos e Atividades

Para planejarmos e desenvolvermos o Curso de Extensão “Os desafios da escrita acadêmica na universidade”, foi preciso que elaborássemos um Desenho Didático que, pelas suas características interativas e colaborativas, contemplasse a

interface de diferentes ferramentas on-line. Para organizar esse trabalho, passamos por diferentes etapas: 1º) a escolha do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o público alvo, a duração, os materiais teóricos selecionados, o desenvolvimento das atividades, métodos avaliativos e procedimentos e instrumentos de coleta de dados; 2º) *design* do curso e as ferramentas de interface do *Moodle* e da *Web 2.0*. Assim, apresentamos como ocorreu esse processo, a fim de construir um tempo-espaço que propiciasse a participação ativa dos estudantes.

No Curso de Extensão, a ênfase não estava necessariamente na entrega de conteúdos, mas em estratégias didáticas que pudessem potencializar a construção de conhecimentos e, assim, o desenvolvimento da escrita acadêmica e, conseqüentemente, estreitamento com a linguagem científica. Desta forma, a Plataforma *Moodle*, enquanto Ambiente Virtual de Aprendizagem, permitiu com suas interfaces, estrategicamente, variar as atividades, complementadas pela exploração das ferramentas *Web 2.0*, tanto para comunicação, quanto para contemplar conteúdos, por meio de discussões, compartilhamentos, exposição e esclarecimentos possíveis em relação a dúvidas. O Curso de Extensão, assim, foi estruturado, considerando em seu desenho didático todos esses elementos e as atividades ficaram organizadas nas interfaces, constituindo, dessa forma, um *design* específico do Curso de Extensão no interior da Plataforma e um *design* singular no planejamento do curso como um todo.

Colocamo-nos como idealizadoras e mediadoras das aulas, realizando uma experimentação na qual agimos sobre e no contexto, ao mesmo tempo em que observamos, descrevemos, analisamos e interpretamos as ações do(a) s participantes. Como em nossa pesquisa fizemos uso da Plataforma *Moodle* para hospedagem das principais atividades do curso, exploramos algumas das ferramentas da plataforma. De acordo com curso on-line *Moodle em ação*^{xviii}, essas ferramentas estão disponíveis para explorar os conteúdos planejados, o que não impede que outros aplicativos ou recursos da *web* sejam utilizados. Segundo a ordem organizacional da plataforma, o *Moodle* pode ser dividido em quatro partes essenciais: 1) as atividades de produção coletiva: base de dados, glossário e *wiki*; 2) atividades de interação: fóruns; 3) recursos para disponibilização de conteúdos: página, arquivo, URL, livro e lição; 4) atividades de entrega, revisão e avaliação: questionários, tarefas, correção e avaliação. Portanto, para obter

trabalho mais interativo e produtor, recorreremos a diversas atividades que foram indexadas ao *Moodle* por meio de diferentes ferramentas, afinal

Como nos parece importante variar as maneiras pelas quais um aluno deve chegar às respostas esperadas para as atividades, é interessante diversificar o tipo de atividades apresentadas ao longo do curso, garantindo estímulos diferentes para pessoas também diferentes, cujas estratégias individuais de aprendizagem são diversas. (PEREIRA, SILVA E MACIEL, 2012, p. 100)

No *Moodle*, a primeira atividade proposta compreendeu um questionário envolvendo questões sociais relativas aos participantes. Partimos da premissa de que o aluno, para aprender, principalmente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, precisa estar em interação não só com artefatos digitais, mas, também participando e construindo esse ambiente, uma vez que a aprendizagem exige autonomia (MELLO, 2019). Assim, o questionário inicial buscou detectar como os alunos estudavam e se relacionavam com ensino on-line e o que sabiam e conheciam a respeito do processo de ensino e aprendizagem por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Considerando os aspectos observados nas respostas obtidas, o desenho pedagógico buscou abarcar: a) Que aspectos deveriam ser considerados para a elaboração do modelo pedagógico para o Curso de Extensão; b) Quais elementos deveriam ser levados em consideração no/para o comportamento aprendiz a partir da realização de atividades estratégicas para a aprendizagem; c) Como as estratégias de ensino contribuiriam para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; d) Como as estratégias de ensino e de aprendizagem contribuiriam para o desenvolvimento da autonomia e da participação dos alunos.

Os conteúdos trabalhados, portanto, foram pensados para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Para desenvolver tais gêneros é necessária a aquisição dos seguintes requisitos para leitura e escrita: realizar fichamentos, sínteses e resumos; parafrasear; fazer uso do discurso direto e indireto; elaborar o texto de acordo com a progressão temática; atentar-se para os aspectos de coerência e coesão do texto que dão clareza ao texto; fazer uso da linguagem científica e da norma culta; ortografia correta; citar autores e referenciar os textos

utilizados; colocar-se criticamente por meio da análise, comparação e avaliação de diferentes textos sobre o mesmo assunto; atentar-se para as características gerais que caracterizam o gênero; outros.

Neste Curso de Extensão, privilegamos o gênero de texto acadêmico Resumo, basicamente, por acreditarmos que seja a base para todas as atividades relacionadas à produção científica. Segundo Machado (2003, p.150), “[...] o ensino de resumos *stricto sensu* deve ser visto como o ensino de um gênero e, como tal, relacionado a uma situação concreta de comunicação, o que, implica, para seu enfoque didático, a especificação clara dessa situação”.

Para o desenvolvimento do desenho didático, nos baseamos em Behar (2009) que propõe a elaboração de um modelo pedagógico que considere a realidade do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, as possíveis transformações presentes na sociedade atual e as necessidades e desafios sociais enfrentados pelos alunos, principalmente, quando se deparam com Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Nesse sentido, aspectos como conhecimento e aprendizagem são resultantes de um processo construído de forma cooperativa, na qual as relações comunicativas estabelecidas são renovadas e refletidas a partir da interação com outros sujeitos. O foco, desta forma, não está no produto final, mas nas ações desenvolvidas, fruto, essas, da formação de espaços e comunidades de aprendizagem e convivência em rede.

A partir desses elementos apresentados pela anteriormente, passamos a compor parte do nosso desenho didático. Os *aspectos organizacionais* incluíram a fundamentação do planejamento/proposta pedagógica, os propósitos do processo de ensino e aprendizagem à distância, a organização do tempo e do espaço e a expectativa em relação à atuação dos participantes. Sobre os *conteúdos*, nos preocupamos com os materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, *software* e outras ferramentas de aprendizagem. Neste sentido, os conteúdos se referiram ao “o que” foi trabalhado e deveriam ser selecionados a fim de propiciar a construção do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades, as habilidades e as competências desejadas. Para isso, foi preciso considerar o *design* a partir de fatores técnicos, gráficos, pedagógicos que fossem motivadores e interativos.

Quanto aos *aspectos metodológicos*, ainda de acordo com Behar (2009),

trata-se não somente da seleção de técnicas dos procedimentos e dos recursos informáticos, mas, também, como esses elementos se relacionam, se estruturam e são combinados. Trata-se, portanto, da arquitetura e os elementos associados serão dependentes dos objetivos e da ênfase dada ao conteúdo. Os aspectos metodológicos, portanto, compõem a sequência didática ou de atividades. Neste caso específico do Curso de Extensão, organizamos uma Sequência de Atividades (ZIRONDI, 2013), pois, diferente da Sequência Didática – considerando a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)^{xxviii} – partimos de um conjunto de atividades que dizem respeito à configuração do gênero de texto Resumo Acadêmico. Para construção desse percurso metodológico, algumas questões precisaram ser levantadas, tais como: sob qual teoria da aprendizagem o curso iria se embasar; quem seria o público alvo; quais os principais objetivos; o que se esperava dos alunos; questões envolvendo tempo, espaço, conteúdos, atividades, avaliação e motivação do(a)s participantes.

Os *aspectos avaliativos* estão estritamente relacionados aos metodológicos segundo Behar (2009, p.28), pois se relacionam com a coleta, a análise e à síntese de dados. Para isso, foi importante questionar: o que seria avaliado, como, o porquê, por quem, o que se queria avaliar, qual tipo de avaliação e quais ferramentas, modalidades e instrumentos de avaliação. Nosso enfoque principal ocorreu sobre a produção inicial (pré-curso) e final (pós-curso), considerando que este último nos traria respostas sobre a (in)validade das atividades propostas e das metodologias adotadas. Para isso, fizemos uso de uma lista de constatação que, de acordo com Dolz Noverraz e Schneuwly (2004, p.107) funcionasse como uma grade com critérios de avaliação do gênero em questão. Esses critérios, de acordo com autores, permitem ao professor “desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente que não são compreendidos pelos alunos [...]”. Neste trabalho, nos baseamos na grade (lista de controle/constatação) proposta por Gonçalves (2009, p.27) como ponto de partida para a configuração do gênero resumo acadêmico.

Quanto aos *aspectos tecnológicos*, deve-se definir o Ambiente Virtual Aprendizagem e suas funcionalidades e/ou recursos de comunicação e interação (BEHAR, 2009, p.30). Em nosso desenho didático do Curso de extensão, o Ambiente Virtual Aprendizagem foi definido a partir da abertura de uma sala

Moodle, uma vez que este é o ambiente mais acessível e disponível gratuitamente pela Nucleo de Educação a Distância da Universidade. Essa plataforma, por ter como foco principal a aprendizagem, além de fornecer uma infraestrutura tecnológica para *upload* de materiais, permite que textos, vídeos, sons e outros recursos sejam hospedados. Além disso, possui funcionalidades que dão abertura para que interação ocorra, como *chats*, fóruns, base de dados, publicação de arquivos dentre outras funções.

No decorrer das quatro semanas foram contemplados os seguintes conteúdos: ambientação, contrato didático (1ª semana); aspectos teóricos sobre leitura e escrita (2ª semana); aspectos organizacionais e linguísticos dos textos (3ª semana); e, conteúdos sobre gênero de texto Resumo Acadêmico (4ª semana).

Optamos sempre por começar as semanas por meio de videoaulas. Consideramos essa ferramenta como uma forma de trazer aos participantes uma explicação mais direta e ao mesmo tempo personalizada dos conteúdos. Assim, conhecimentos trazidos pelo professor, somados aos conhecimentos prévios dos alunos, aliados aos textos sugeridos e à interatividade com o próprio artefato, propiciaram que, colaborativamente, houvesse interação.

Pereira, Silva e Maciel (2012) consideram que o planejamento de artefatos e de atividades deve ser melhor discutido no contexto da educação à distância (EaD) e para o uso em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Segundo esses autores, para as atividades devem haver distintas fases como a identificação e definição de objetivos de aprendizagem para cada tarefa e a definição das atividades educacionais que, apoiadas, então, por um projeto instrucional consistente e reflexivo, poderão servir para a formação de indivíduos críticos. Para que isso ocorra, afirmam, as atividades elaboradas precisam ser formativas, processuais, provocadoras de mudanças de comportamento, valores e atitudes.

Além disso, Pereira, Silva e Maciel (2012) apontam a transição do material didático tradicional ao autoinstrucional, no qual os educadores vêm estruturando os cursos com objetivo de unir teoria e prática, e que, ao final, geralmente, buscam verificar a aprendizagem por meio de exercícios. A questão é que isso pode se tornar uma mera reprodução mecânica da teoria que se assemelha muito à distribuição de conteúdos e exercícios fornecidos pelos livros didáticos ou no Ensino Superior com somente exposição de conteúdos ou, ainda, mera revisão

de conteúdos. Essas atividades, reforçam, convidam o aluno a uma leitura passiva e irreflexiva, na qual se submete à resposta imposta no gabarito, muitas vezes, de forma acrítica e passiva, para compreender como se chegou à determinada resposta.

Os autores anteriormente citados mencionam que na modalidade à distância, os alunos tenham autonomia e condições reais de se autoavaliar de acordo com parâmetros claros e detalhados propostos em cada atividade. Outro aspecto destacado é o fato de ter que se considerarem as especificidades espaço-temporais da educação à distância e modelar as atividades de maneira a incorporar ao veículo textual/digital o caráter interativo da aula presencial. Nesse sentido, as atividades perdem o seu objetivo avaliativo e ganham a participação efetiva do aluno na aula. Os autores defendem, ainda, o fato de as atividades, como parte significativa da aula, não serem posicionadas ao final do texto, mas distribuídas ao longo de todo material, numa relação hipertextual e dialética, incitando a (re)construção do conteúdo. Os fóruns, exemplificam, convidam para rever ou revisar para inserção de novas informações, assim como perguntas retóricas ou de ativação de conhecimentos prévios do interlocutor para manter a atenção desperta. Além disso, os materiais devem estar balizados com carga horária correspondente, diferentemente do ensino presencial.

Os materiais, portanto, no formato *web*, permitem diversas atividades, tais como *chats*, *wikis*, simuladores, objetos de aprendizagem, atividades de envio de texto, questionários on-line dentre outros. A questão é saber em quais situações de aprendizagem e contextos cada um deles seria mais eficiente, ou a quais objetivos cada um se refere, e quais limites e vantagens cada um oferece para se obter melhores resultados. Para isso, realizamos o embricamento desses elementos às ferramentas da *web 2.0*, cujos resultados serão apresentados em outro momento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente texto teve como objetivo apresentar alguns resultados do desenho didático de um Curso de Extensão on-line para o desenvolvimento da Escrita Acadêmica para alunos do Ensino Superior. Ao buscar a interface das

diferentes ferramentas, intencionamos ampliar as possibilidades de diálogo entre os participantes. Dialogicamente, portanto, navegamos pelos diferentes ambientes virtuais incentivando o questionamento, o compartilhamento de informações, a troca a partir de conhecimentos e experiências individuais. Aspectos teóricos, a produção coletiva e a realização de atividades, desta forma, foram motivados via *WhatsApp*, reuniões do *Meet* e pela rede social do *Facebook*.

Aos(à)s participantes, por sua vez, coube a tarefa de interagir com todas as ferramentas e interfaces; se relacionar com conteúdos e linguagem específicos de uma outra área do conhecimento; expor-se perante o grupo; administrar seu tempo e espaço de estudos. Esse campo interativo exigiu dos sujeitos ações que, acreditamos, por seu caráter conflitante, justamente, contribuem para o desenvolvimento dos envolvidos, o que é bastante positivo.

Em relação à interatividade ocorrida nesses ambientes on-line, podemos destacar a importância que cada ferramenta desempenhou para o envolvimento e a participação no Curso. Enquanto o *Moodle*, como Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi o cerne do curso como um todo, congregando as atividades consideradas de relevância para o desenvolvimento da escrita acadêmica, as outras ferramentas da *web 2.0* exerceram um papel fundamental na promoção da interatividade entre os sujeitos. O *WhatsApp*, por exemplo, foi importantíssimo no processo de comunicação entre os envolvidos (professor e participantes), embora outras atividades pudessem ter sido motivadas a partir desse ambiente, como perguntas para incentivar a participação. Já o *Meet* exerceu papel fundamental nesse processo interativo, pois propiciou o diálogo “face a face”, se constituindo como um espaço para construção de afetividades e estreitamento de laços entre os interagentes. Diante desse quadro interativo que se expõe, o imbricamento entre esses ambientes on-line nos permite, mediante aos resultados alcançados, afirmar que, se interativos, também colaborativos.

Esse cenário, portanto, nos conduz à conclusão de que um Desenho Didático para a Educação on-line que envolva diversos ambientes virtuais, que propicie maior interatividade e colaboração, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Porém, reafirmamos a necessidade formativa dos docentes para, além de domínio de conhecimentos técnicos sobre as ferramentas e suas interfaces, também, que saibam promovê-las contemplando os

diferentes estilos de aprendizagem na construção individual e coletiva dos saberes. Além disso, propiciar que os envolvidos possam coletivamente criar, recriar, modificar, agir de maneira autoral e em co-autoria. Embora o estudante tenha papel preponderante nesse processo, deixamos claro que a figura do professor exerce papel fulcral, pois é dele a responsabilidade pela seleção e organização dos conteúdos e pela elaboração de um desenho didático e as estratégias a serem utilizadas na mobilização dos estudantes, para a interatividade, para a colaboração e aprendizagem coletiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. O desenho didático interativo na educação online e a prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2007. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11861/3/Disserta%3%a7%c3%a3o%20Maristela%20Midlej%20Vers%c3%a3o%20Final_com%20ficha%20catalografia.pdf Último acesso em: 26/04/2021 às 10h32.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio; tradução de, Anna Rachel Machado e, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et all.]. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, (Coleção sobre linguagem).

COSCARELLI, Viana; AMARAL, Luana Lopes. O ensino de escrita acadêmica a distância na ufmg: um relato de experiências. Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 182-199, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.>

ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2340/1439 Acessado em: 25/05/2021 às 20h09.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BORK, Ana Valéria Bisetto; VIEIRA, Isabela Rodrigues. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. *LETRAS & LETRAS* (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30593/16707/> Acessado em 23/11/2020 às 8h50.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouveia. Ações do laboratório de letramento acadêmico da universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro* v. 69, nº3, p. 125-140, Florianópolis, set/dez 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ides/v69n3/2175-8026-ides-69-03-00125.pdf> Último acesso em: 26/04/2021 às 10h47.

FILATRO, Andrea. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira. A lista de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene (Orgs). *Interação, gêneros e letramento. A (re)escrita em foco*. 1 Ed. – Editora Clara Luz, 2009 – 2 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Coleção de TRANS. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARINHO, Marildes. O ensino da escrita acadêmica à distância na UFMG. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf> Acessado em: 25/03/2021 às 17h27.

MACHADO, Anna Rache. Revisitando o conceito de Resumo. In: Gêneros Textuais e Ensino. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MELLO, Diene Eire. Educação online: reflexões e aproximações em busca de fundamentos para uma didática. In: Pedagogia e Didática com Tecnologias Digitais no Ensino Superior. Coimbra: Editora Universidade de Coimbra, 2019.

PEREIRA, Vinícius Carvalho; SILVA, Cristiane Brasileiro Mazocoli. MACIEL, Cristiano. Recursos e atividades para materiais autoinstrucionais em AVA. In: Ambientes Virtuais de Aprendizagem. MACIEL, Cristiano (ORG.). EDUFMT, Cuiabá-MT 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf acessado em 31/03/2020 às 15h24min.

RAMAL, Andrea Cecília. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALOMON, Gavriel. *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Edited by Gavriel Salomon of University of Hayfa, Israel. United Kingdom: Cambridge University Press, 1993.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49 (2009), pp. 267-287. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf> Acessado em: 25/05/2021 às 20h44.

SILVA, Marco. Educar em nosso tempo. In: Marco, silva. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª Ed. 2001.

VYGOTSKY, Lev. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIRONDI, Maria Ilza. Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 366p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1. A *Revista Ecos* publica artigos originais nas áreas de Literatura e Linguística, em português, inglês e espanhol. O periódico é publicado no suporte *online*.
2. Os autores, para submeter os textos, devem cadastrar-se no OPEN JOURNAL SYSTEMS/SEER no endereço: <http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/user/register>
3. O recebimento dos artigos, sua aceitação ou recusa serão comunicados aos autores pelo Conselho Editorial da revista.
4. O acesso ao conteúdo dos volumes é gratuito.
5. Os trabalhos deverão obedecer a seguinte formatação:

a) Configuração de página:

- Tamanho do papel: A4
- Margem superior e esquerda: 3,0 cm
- Margem inferior e direita: 2,5cm
- Medianiz: 0 cm

b) Título do trabalho:

- Times New Roman 12, negrito, alinhamento centralizado, caixa alta.

c) Nome do autor seguido de nota de rodapé, com o nome da instituição e titulação.

- Autor: Times New Roman 10, negrito.

d) Artigos:

- O artigo deverá vir acompanhado de um resumo (até 10 linhas) e 05 palavras chave em português e em língua estrangeira (*Abstract* e *Keywords*), em Times New Roman 10, alinhamento justificado, com espaçamento simples entre linhas. Entre Resumo, Palavras-chave, *Abstract* e *Keywords*, colocar espaçamento

antes e depois 5 pt. As palavras-chave devem ser separadas por ponto final.

- Redação do artigo: Times New Roman 12, alinhamento justificado, com espaçamento 1,5 entre linhas, margem 1,5 de primeira linha.

- As citações acima de três linhas deverão ser recuadas 4,0 cm da margem esquerda, com alinhamento justificado, sem aspas e sem itálico. Espaçamento antes e depois de 10 pt.

e) As referências devem vir ao fim do artigo, e não em notas de rodapé. Espaçamento 1,5 entre linhas.

f) O nome da obra, nas referências, devem estar em negrito.

g) As citações e referências devem ser feitas de acordo com as normas da ABNT/2011, cujo atendimento se constitui em um critério para aprovação do texto para publicação.

h) As citações no corpo do texto e recuadas seguirão o seguinte modelo:

- Citações Diretas: citações no corpo do texto menores que três linhas, entre aspas.

- Se a citação ocupar um espaço maior que três linhas, deve ser: destacada do texto, recuada, com corpo menor e sem aspas. Ex.: fonte 12 no texto, fonte 10 na citação. Ex:

[...] quase todos os exemplos de dialetos literários são deliberadamente incompletos. O autor é um artista, não um lingüista ou um sociólogo, e sua proposta é antes literária que científica. Realizando seu compromisso entre a arte e a lingüística, cada autor toma sua própria decisão a respeito de quantas peculiaridades da fala de seu personagem ele pode representar de forma proveitosa (IVES, 1950, p.138).

- Corte da citação: deve ser grafada com [...].

- Incorreções: a expressão latina [sic] deve vir seguida da palavra grafada incorretamente.

- Citação de citação: seguida das expressões apud e sobrenome do autor da obra consultada, fazendo-se desta última a referência bibliográfica completa.

i) A referências devem obedecer ao alinhamento à esquerda e deverão ser nos seguintes moldes (Deve estar escrito apenas REFERÊNCIAS, e não referências bibliográficas):

Livros como um todo:

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1992.

Capítulos de livros:

- Autor do capítulo diferente do responsável pelo livro todo:

ALKMIN, T. M. A variedade linguística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil. In: MATTOS E SILVA, R. S. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2001. P. 317-335.

- Único autor para o livro todo: substitui-se o nome do autor por um travessão de 6 toques após o “In”. PRETI, D. A língua oral e a literatura: cem anos de indecisão. In: _____. **A gíria e outros temas**. São Paulo: EDUSP, 1984, p.103-25.

Publicação periódica

MOLLICA, M. C. Por uma sociolinguística aplicada. DELTA, São Paulo, v. 9, n. 1, p.105-111, 1993.

Dissertações e teses

HATTNER, A. L. Uma ponte sobre o atlântico: poesia de autores negros angolanos, brasileiros e norte-americanos em uma perspectiva comparativa triangular. 1998, 173 f. Tese (Doutorado em Letras) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Artigo de jornal

ALMINO, J. A guerra do “Cânone Ocidental”. Folha de São Paulo, São Paulo, 13 ago. 1995, p.3.