

AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS ANÁLISES SOBRE FENÔMENOS SOCIAIS E CULTURAIS

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA
(ORGANIZADOR)



AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS ANÁLISES SOBRE FENÔMENOS SOCIAIS E CULTURAIS

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA
(ORGANIZADOR)



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0398-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.982221008>

1. Ciências humanas. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coletânea, *As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais*, reúne neste volume vinte e dois artigos que abordam algumas das possibilidades metodológicas dos vários saberes que compreendem as Ciências Humanas.

Esta coletânea parte da necessidade de se abordar os mais diversos fenômenos sociais e culturais, passando pelas peculiaridades da educação, do conhecimento psicológico, da sociologia, da história e da arte, na tentativa de demonstrar a complexidade que das relações humanas em sociedade, influenciados por uma cultura.

Espero que consiga colher desses artigos que se apresentam, boas questões, e que gerem diversas discussões para a evolução do conhecimento sobre o fator humano.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ANÁLISE DA TRANSFORMAÇÃO NARRATIVA DAS SÉRIES TELEVISIVAS

Lisandro Magalhães Nogueira

Victor Hugo de Carvalho Caldas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210081>

CAPÍTULO 2..... 9

VESTÍGIOS DA FICÇÃO E A RELAÇÃO COM O APRENDER HISTÓRIA: HARRY POTTER E A OUTRA IDADE MÉDIA

Edilson Aparecido Chaves


Geovana Pereira de Souza Adonis

Giovanna Iancoski Guilherme

Lucas Gabriel Muller Silva

Maria Isabel de Oliveira Meira

Vanessa Lopes Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210082>


CAPÍTULO 3..... 20

OS FIGURINOS DE *THE UNTAMED* COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E ALEGORIAS PARA ALÉM DA CENSURA

Juliana Gomes Pirani

Tatiana Machado Boulhosa


Guilherme William Udo Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210083>

CAPÍTULO 4..... 37

O COMPLEXO DO DEMIURGO LITERÁRIO ENTRE A POÉTICA DE WILLIAM BLAKE E A CASA QUE JACK CONSTRUIU (2018), DE LARS VON TRIER

Gabriela Sá Pauka


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210084>

CAPÍTULO 5..... 53

ESCREVIVÊNCIAS E TRAVESSIAS NOS CONTOS DOS PALABRAS E AYOLUWA A ALEGRIA DE NOSSO POVO DE ISABEL ALLENDE E CONCEIÇÃO EVARISTO

Ezilda Maciel da Silva


Amilton José Freire de Queiroz







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210085>

CAPÍTULO 6..... 63

A RELEVÂNCIA DO MOVIMENTO FEMINISTA E OS SEUS REFLEXOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA


Anna Beatriz Martins Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210086>

CAPÍTULO 7	77
TRADIÇÕES CONFESSIONAIS CHINESES – ANÁLISE INTRODUTÓRIA	
Adelcio Machado dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210087	
CAPÍTULO 8	86
DANÇAS BRASILEIRAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO ESCOLAR	
Sirlane Maria do Carmo Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210088	
CAPÍTULO 9	94
CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O TERRITÓRIO COMO FATOR DE RISCO OU PROTEÇÃO	
Ana Paula StHEL Caiado	
Karool Malikouski de Amorim	
Ana Carolina Borges Barbosa	
Ronison Loureiro Leppaus	
Dafne Araújo Fontana	
Karen de Araújo Pereira	
Heitor Croce	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210089	
CAPÍTULO 10	104
ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA DE FICÇÃO: HARRY POTTER HISTORIADOR E O OFÍCIO DE ESTUDANTE PESQUISADOR(A)	
Edilson Aparecido Chaves	
Izabella Nodari Grassi	
Maria Julia Biesemeyer	
Mayumi Addad Ishida	
Stéphany Melnik dos Santos	
Vanessa Lopes Ribeiro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100810	
CAPÍTULO 11	117
NO CHÃO DA ESCOLA: DIFICULDADES E BARREIRAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Edmilton Amaro da Hora Filho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100811	
CAPÍTULO 12	120
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100812	
CAPÍTULO 13	145
A ATUALIDADE DO DESAFIO DE INCLUSÃO DA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA	

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE


Valdenice de Araujo Prazeres

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100813>

CAPÍTULO 14..... 163

ANALFABETISMO NO BRASIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Bernard Pereira Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100814>

CAPÍTULO 15..... 175

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Francinéia Ferreira Dias

Ezequiel Martins Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100815>

CAPÍTULO 16..... 187


ENSINO REMOTO E ESCAPE ESCOLAR: UMA VISÃO DOS FUTUROS DOCENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) - QUÍMICA/FAEC

Sebastiana Vieira Siqueira

Maria Carolaine Aurélio Fernandes Rosendo

Lourival Rosa Pereira

Ana Lucia Rodrigues da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100816>

CAPÍTULO 17..... 192

PODCAST: SINTONIZANDO A QUÍMICA

Luiza Beatriz Bezerra de Sousa

Francisco Hermeson Bezerra Soares

Ana Heloisa de Sousa Cruz

Saulo Roberio Rodrigues Maia

Cosma Nayara Rosendo de Miranda Gusmão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100817>

CAPÍTULO 18..... 198

A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA JAPONESA 5S PARA MELHORIA DA QUALIDADE DAS AULAS REMOTAS NO ENSINO PÚBLICO DURANTE A PANDEMIA COVID/19 EM ALAGOAS

Fábio Ferreira de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100818>


CAPÍTULO 19..... 209

O POSICIONAMENTO DOS HOTÉIS NO RIO DE JANEIRO COM BASE NAS ON-LINE TRAVEL REVIEWS (OTRS): UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Francisco Barbosa do Nascimento Filho

Murilo Henrique Barbiero Bogadão

Pedro Pimenta Barbosa do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100819>


CAPÍTULO 20..... 228

O TUCUPI NOS PERIÓDICOS DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XIX (1848-1899)

Guilherme Shitomi Akiyoshi

Sarah de Freitas Batista

Thaina Schwan Karls

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100820>


CAPÍTULO 21..... 246

GARIMPEIROS DE SERRA PELADA: HISTÓRIA, DIREITOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS

Daniel Marques Pinheiro

Deusdeth Nickson de Souza Vieira

Demilzete Maria da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100821>

CAPÍTULO 22..... 255

ASSÉDIO SEXUAL: A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO #METOO E AS SUAS IMPLICAÇÕES

Joab da Silva Lima

Sirley Leite Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100822>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 262

ÍNDICE REMISSIVO..... 263

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DA TRANSFORMAÇÃO NARRATIVA DAS SÉRIES TELEVISIVAS

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 22/07/2022

Lisandro Magalhães Nogueira

Universidade Federal de Goiás
<http://lattes.cnpq.br/6994570742767643>

Victor Hugo de Carvalho Caldas

<http://lattes.cnpq.br/5833347084691560>

RESUMO: O presente estudo tem como foco dissertar acerca das séries televisas, que há alguns anos têm ganhado intensa popularidade em todo o mundo e fez com que os espectadores desse tipo de narrativa não apenas crescessem vertiginosamente como também acabam ditando os rumos das séries. Por meio de uma pesquisa bibliográfica verificamos que as narrativas seriadas se desenvolveram na intenção de captar a atenção dos consumidores, para tanto as transformações ocorreram no nível dimensão da forma, na adaptação aos contextos tecnológicos e na própria experiência dos espectadores com as narrativas seriadas. Tais mudanças, conforme sustenta Bourdaa (2011), fez com que as séries se tornassem obras ricas e narrativamente complexas. Atualmente, o mercado da ficção seriada continua aquecido e não dá sinais de estagnação. Além do mais, é uma forma de contribuição estética da TV para a arte ocidental porque o meio engendrou um tipo de história que só pode ser contado nos seus próprios termos ou seja, no formato seriado e na televisão.

PALAVRAS-CHAVE: Séries. Mudança Estrutural.

Estética. Narrativa complexa.

ANALYSIS OF THE NARRATIVE TRANSFORMATION OF TELEVISION SERIES

ABSTRACT: The present study focuses on lecturing about television series, which for some years have gained intense popularity around the world and has made viewers of this type of narrative not only grow vertiginously but also end up dictating the course of the series. Through a bibliographical research, we verified that the serial narratives were developed with the intention of capturing the attention of consumers, for which the transformations occurred in the dimension of the form, in the adaptation to technological contexts and in the spectators' own experience with the serial narratives. Such changes, as argued by Bourdaa (2011), made the series become rich and narratively complex works. Currently, the market for serial fiction remains heated and shows no signs of stagnation. Furthermore, it is a form of TV's aesthetic contribution to Western art because the medium has engendered a kind of story that can only be told on its own terms, that is, in serial format and on television.

KEYWORDS: Series. Structural Change. aesthetics. Complex narrative.

1 | INTRODUÇÃO

Há alguns anos as séries televisivas têm ganhado intensa popularidade em todo o mundo. Os espectadores desse tipo de narrativa se multiplicaram e se impuseram

como consumidores em potencial no cenário atual dessa produção audiovisual. Frente ao crescimento exponencial dos consumidores, o mercado tem se organizado para atender à contínua demanda por esse tipo de produto, ao passo que as Faculdades e Departamentos de Comunicação movimentam-se no sentido de entender todos os aspectos possíveis desse fenômeno. No já clássico livro *A Cultura da Convergência* (2008), Henry Jenkins comenta os diferentes caminhos pelos quais as narrativas de séries podem, e devem, ser estudadas, sublinhando a sua importância para entender o comportamento notadamente *ativo e participativo* do espectador atual.

O despertar global para as narrativas seriadas ganhou impulso nos anos 1990, momento em que as séries tiveram ampla difusão na TV norte-americana, o que contribuiu para o seu êxito mundial. Entendemos que o alto padrão narrativo inscrito nas séries que se conhece hoje não é uma novidade, mas sim um aprimoramento que começou a ser gestado nos anos 1980, período “marcado por uma profusão de novas séries, os chamados ‘dramas de qualidade’” (STARLING CARLOS, 2006, p. 26). Atualmente, o mercado da ficção seriada continua aquecido e não dá sinais de estagnação, sendo assim, ao observar esse cenário, Martin (2014) afirma que estamos vivendo uma terceira era de ouro da TV¹ devido ao alto nível de qualidade que diversas séries alcançaram ao longo das décadas de 1990 e 2000, com destaque para o apuramento das produções e o rebuscamento dos roteiros, que resultaram em obras ricas e narrativamente complexas.

Para Silva (2013) há uma cultura das séries na atualidade que estabelece três condições para a investigação do sucesso das ficções seriadas nas últimas duas décadas. A primeira é a dimensão da forma, que é “ligada tanto ao desenvolvimento de novos modelos narrativos, quanto à permanência e à reconfiguração de modelos clássicos, ligados a gêneros estabelecidos como a *sitcom*, o melodrama e o policial” (SILVA, 2013, p. 03). A segunda se refere aos contextos tecnológicos, considerando, sobretudo, o advento do processamento digital de dados, tanto na parte da produção como na parte do consumo, o que estimulou a circulação das séries e mudou o hábito de assisti-las para muito além do tradicional modelo de difusão televisiva. A terceira condição, por fim, diz respeito à experiência dos espectadores com as narrativas seriadas, e chama a atenção para aspectos como as comunidades de fãs (*fandom studies*) e para as diferentes formas de engajamento ou a criação de espaços noticiosos e críticos dedicados às séries, com ou sem a participação das empresas e agentes criadores ou exibidores. Nesse âmbito, como observa Esquenazi (2011), também os estudos de recepção podem ser considerados como contribuintes para o entendimento da propagação e recepção das séries em nível mundial.

Bourdaa (2011) sustenta que os fatores e mudanças que fizeram as séries ganharem

¹ A expressão *golden age* (ou *era de ouro*) é usada para descrever períodos especialmente bem-sucedidos na história da TV norte-americana. Thompson (1997) desenvolveu bastante o conceito para tratar da segunda era de ouro, que teria iniciado com a série *Hill Street Blues* e seus herdeiros na década de 1980, e seguido até meados dos anos 1990. A terceira era de ouro, citada por Martin, seria marcada por séries mais recentes como *Oz*, *Sex and the City*, *The Sopranos*, *Deadwood*, *A Escuta*, *A Sete Palmas*, *Breaking Bad*, *Mad Men*, *The Shield*, entre outras. Na opinião do autor, a dita *terceira era* ainda pode estar em andamento e teve sua “primeira onda” entre os anos 1995 e 2013.

em complexidade repousam atualmente em critérios efetivos e palpáveis; elas devem, por exemplo, retrabalhar gêneros já existentes, inclusive criando novos formatos; ter ambições estéticas e cinematográficas sempre novas e devem incluir, no modelo narrativo seriado, elementos que atuarão na construção de mitologias próprias (como ocorrido em *Lost*); devem ainda construir memória, serem autoconscientes e tenderem ao tratamento de assuntos realistas e controversos. Isso faz com que a arte atual das narrativas seriadas repouse sobretudo no texto, que deve ser capaz de atrair a atenção da audiência em mídias cada vez mais dispersivas e cacofônicas, que vão desde a TV até os computadores e/ou *smartphones*.

Mais do que adaptar as práticas narrativas usuais, a televisão forjou algumas mudanças nas tradicionais estruturas, que em boa parte se mantiveram frente aos novos padrões de consumo da ficção na época da transmidialidade. Desde o início, por exemplo, a TV sofreu com as restrições de tempo no nível da duração dos episódios em virtude das interrupções ocasionadas pelos intervalos comerciais e exibições semanais. Além disso, menciona-se a grade de programação, que sempre precisou ser preenchida nas emissoras, fato singularmente evidente na TV aberta norte-americana, em que as temporadas de séries duram em média de 22 a 24 episódios.

Newman (2006) compreende as restrições de tempo que demarcaram a criação de narrativas para a TV a partir de uma análise do contexto produtivo das séries como um todo, apoiando-se em uma discussão sobre a interação entre arte e comércio na indústria televisiva. Na perspectiva das emissoras, os programas são atrativos para vender números de audiência a anunciantes. Os produtores trabalham com o objetivo semanal de entregar a maior e mais qualificada quantidade de espectadores para os clientes dos canais. Para isso, precisam de um público regular sempre presente, sendo esta uma característica da indústria televisiva que não mudou muito ao longo dos anos. Newman acredita que é justamente nesse contexto que a televisão pode crescer artisticamente, pois precisa recompensar tanto gregos como troianos, ou seja, tanto os graus de exigência variáveis e circunstanciais da audiência como o desejo de resultados dos patrocinadores. Deste ponto de vista, completamente oposto ao de teorias críticas do século XX que negavam qualquer pretensão da televisão de produzir arte, a competição faz bem à dimensão artística deste meio de comunicação.²

2 | A NARRATIVA COMPLEXA DAS SÉRIES

Há também outro motivo pelo qual as séries podem entregar uma experiência única aos espectadores no meio audiovisual: elas contam histórias de longo prazo que podem

² Os mecanismos narrativos adaptados e inventados pela TV funcionam bem porque são consequências imediatas de sua economia, e não em detrimento dela. Se as exigências que recaíram sobre os criadores de narrativas seriadas ajudam a explicar que a televisão aderiu a estruturas narrativas banais ou repetitivas, elas podem também nos fazer respeitar mais os autores que conseguem trabalhar de forma criativa diante de tantas limitações, inventando séries e programas marcantes não só pelo sucesso de audiência, mas também pelo triunfo estético.

durar por muitas temporadas, sendo assim, precisam lidar com o contexto de restrições que descrevemos, porém sem deixar de oferecer episódios marcantes que mantenham o interesse do público sempre renovado. Tudo isso faz com que o *storytelling*, na televisão, tenha como característica singular uma permanente conciliação de níveis narrativos de curto e longo e prazo. Essa conciliação tem sido muito estudada nos últimos anos, principalmente a partir de referências ao trabalho de Jason Mittell (2015) sobre a chamada *complexidade narrativa*. Para o pesquisador norte-americano, este termo pode explicar a relação entre a estrutura de múltiplas histórias, a serialidade e os arcos de temporadas das séries produzidas desde os anos 1980 até o presente.

Thompson (1997) e Starling Carlos (2006) mostram que o marco histórico para essa mudança pode ser creditado à série *Hill Street Blues* (1981-1987), na qual a ideia de *episódio* ganhou uma nova abordagem por conter várias histórias se desenvolvendo simultaneamente. Estabelece-se, assim, um novo formato para os dramas de uma hora, algo similar à estrutura das telenovelas, com seus numerosos personagens e intrigas sentimentais, que desde os anos 1940 já exigiam o acompanhamento regular dos espectadores por um tempo considerável. Após testar ao limite a capacidade de acompanhamento das narrações por parte dos espectadores, os criadores dos programas concordaram em fechar pelo menos uma linha de enredo por episódio, criando assim uma estrutura em dois níveis para atender as demandas episódicas e seriadas concomitantemente, o que conferiu identidade aos episódios e os colocaram, ao mesmo tempo, como parte de uma história mais longa a ser contada durante as temporadas.

Por que essa mudança foi um triunfo estético para as séries de TV? A pergunta começa a ser respondida ao se analisar de que modo essas estratégias funcionam, com mais detalhes, no plano narrativo. As múltiplas linhas de enredo parecem comprimir grande quantidade da ação dramática em um período relativamente curto de tempo. Tomando como exemplo a série *Plantão Médico* (1994-2009), Thompson (2003) explica que os episódios possuem cenas bastante curtas e fornecem somente pequenas pitadas de progressão: “Por se mover rapidamente entre as tramas, a narrativa dá a impressão de considerável densidade e realismo” (THOMPSON, 2003, p. 57, tradução nossa). Essa é uma das razões práticas para o sucesso dos *professional dramas*, séries que se passam em grandes instituições como hospitais, firmas de advocacia, delegacias de polícia e prisões, uma vez que a quantidade de situações criadas para serem enfrentadas pelos personagens principais é basicamente ilimitada.

A estrutura de múltiplas histórias caminhou em conjunto com a crescente ênfase na serialidade que as séries americanas passaram a ter. De um modo geral, o conteúdo original da maioria das primeiras *sitcoms* e séries dramáticas possuía vários episódios autocontidos por temporada. Como argumenta Bourdaa (2011), as séries eram basicamente episódicas, e mesmo aquelas que duravam mais tempo se apoiavam numa sucessão de pequenas histórias independentes; cada episódio era uma unidade hermética com início, meio e fim

bem identificados. O resultado de qualquer um deles não tinha efeito sobre outros e não fazia diferença a ordem com que eram exibidos. Em geral, os protagonistas das *sitcoms* eram tipos de personagens que cometiam um tipo de engano toda semana, aprendiam uma lição e, prontamente, a esqueciam para entrar em confusões novamente. Nos dramas de uma hora detetives resolviam casos toda semana, médicos curavam pacientes e assim sucessivamente. Era como se os personagens não tivessem história ou memória das coisas que aconteciam no universo ficcional. Contudo, a sutileza está nos objetivos da construção narrativa: eram os espectadores que não precisavam usar as habilidades da memória para acompanhar seus programas preferidos.

Todavia, séries do tipo de *Hill Street Blues* passaram a exigir novas habilidades da audiência. O acompanhamento dos episódios na ordem certa passou a entregar como recompensa a experiência muito mais profunda de seguir a evolução de um protagonista ou de um conjunto cativante de personagens. Os fios narrativos que continuam de uma temporada à outra, chamados tecnicamente de arcos, expõem uma fonte de potencial complexidade em um formato relativamente simples: “O arco é para a personagem o que a trama é para a história. De forma levemente diferente, o arco é a trama nos termos da personagem. Um arco é a jornada de uma personagem de A para B, C e D para E” (NEWMAN, 2006, p. 23, tradução nossa). Embora cada episódio, temporada ou a própria série como um todo tenham suas próprias formas e unidade, cada história de uma personagem pode ser individualizada, e, por assim dizer, *especializada* como um arco sobreposto a todos esses elementos e também diante de todos os outros arcos.

Como essas indicações sugerem, os arcos de temporada exigem que os escritores planejem a estrutura do enredo tanto do episódio individual quanto das histórias que seguirão em andamento. Cabe recordar que uma das restrições enfrentadas no mercado televisivo norte-americano é o próprio tamanho da temporada. Por isso, além dos tradicionais ganchos orientados a ligar um episódio ao outro, existem questões pendentes que persistem, semana após semana, para que o suspense seja mantido. Alguns arcos são resolvidos dentro da própria temporada em andamento, outros na seguinte, e alguns podem encontrar resolução apenas no final da série. A complexificação dos níveis narrativos cria uma situação em que os episódios sempre deixam linhas de enredo abertas, mas raramente em detrimento da resolução e coerência narrativas. Os problemas da trama que ficam sem respostas no decorrer da temporada quase nunca afetam a clareza da narrativa. Há, portanto, uma rigorosa unidade formal na televisão.

Pode-se adicionar aos elementos da complexidade narrativa duas propriedades específicas no modo de narrar das séries que ajudam a criar singularidade: o que podemos chamar de profusão (abundância) ficcional e descrição intimista, segundo explica Esquenazi (2011). A especificidade atua no sentido de as condições de difusão das séries atuarem como um catalisador espontâneo dessas propriedades; como enfatizamos anteriormente, elas dispõem de tempo para enriquecer progressivamente seu mundo ficcional. O texto

usa cada linha ou cada imagem para completá-lo e mobiliá-lo sempre de forma eficaz. Em tese, poderíamos dizer que se existe uma ideia para uma boa história, provavelmente não se tem uma série; todavia, quando há um universo cujo foco seja uma personagem ou um grupo de personagens, possivelmente se tem uma série; assim, a noção de universo é fundamental para o êxito de qualquer seriado. A crescente maturidade do formato passou necessariamente por essas descobertas, que no fundo também são de ordem técnica.

Quando se tem em mente essa ideia de mundo ou universo ficcional entende-se mais a especificidade das séries em relação a outros gêneros e principalmente o porquê de o formato ter vingado na TV. As séries podem consolidar sua narrativa em três planos - quantidade, credibilidade e qualidade - que caracterizam os mundos ficcionais. Por exemplo:

- as séries podem aumentar quase indefinidamente o número de personagens e aperfeiçoar as características ou modelar os temperamentos dos mesmos ao longo das suas participações na ação;
- ao multiplicarem as personagens, multiplicam também os pontos de vista possíveis sobre o mundo ficcional e enriquecem-no com outras tantas perspectivas. Aquilo a que se chama “autenticação” do universo ficcional reforça-se e aumenta-lhe a credibilidade;
- por último, podem aumentar a sua “enciclopédia ficcional”: a narração pode seguir caminhos imprevistos e geralmente férteis que justificam o catálogo dos lugares, ações e personagens propostos pelos fãs.

Essa profusão ficcional, ou plenitude do universo ficcional, mostra que as transformações nesses mundos imaginários não são meramente expansivas ou substitutivas: sua sucessão atua para enriquecer a memória das séries, que não é construída apenas pelo desenrolar dos episódios no acompanhamento da trama, mas também é feita para dilatar a percepção de se estar imerso em um universo coerente, do qual se quer sempre assistir mais histórias.

A outra especificidade apontada, que é quase uma consequência da primeira, é o gosto das séries pelo íntimo. Intimidade aqui não deve ser confundida com vida privada ou sentimento. Pode-se defini-la como o trabalho contínuo de coordenação entre imagem pública e a presença de uma continuidade pessoal.

A presença de uma variação entre a minha presença face à comunidade social, ou as minhas presenças sucessivas face a vários tipos de comunidades sociais e a minha própria tentativa de os unificar dá origem ao sentimento de intimidade e necessita da sua manutenção. (ESQUENAZI, 2011, p.139).

A possibilidade de oferecer esse espetáculo da intimidade, compreendido como a representação das diferenças entre a pessoa e seus papéis (privado, social e profissional), é uma das mais extraordinárias invenções da ficção. O longo tempo do qual as séries dispõem cria esse gosto. A necessidade por parte dos roteiristas de se criar episódios

que tenham identidade própria, mas também trabalhem em prol do todo, permite que as personagens possam ser exploradas em níveis mais profundos do que em outros formatos seriados, como a telenovela. Afinal, tem-se um universo à disposição para ser explorado; em toda grande série, há um protagonista marcante para ser nossa bússola.

No início, geralmente, a personagem deve ser tipificada e estável para facilitar o seu reconhecimento. No entanto, ela deve também evoluir e, eventualmente, transformar-se (ou aprofundar-se), para não ter ações repetitivas e assim não aborrecer aos espectadores. Os encontros com outras personagens, as projeções de personalidade na ficção, o jogo das ações e reações aumentam nosso conhecimento da intimidade de cada uma delas. Esse espetáculo, como vem sendo frisado, é um privilégio da ficção. A união desses fatores conduz à conclusão de que a narrativa serial permite, de forma privilegiada, acentuar a singularidade da personagem. Ela torna-se uma figura carregada de história pessoal que se amplia à medida que a série se desenvolve. A personagem, principalmente o protagonista, cresce com o universo serial até o ponto dos dois se confundirem, se amalgamarem numa coisa só. Assim, eles fascinam e se tornam tão familiares para os espectadores.

Se é verdade que cada autor de ficção deve propor personagens acessíveis à leitura e, portanto, suficientemente tipificadas, utiliza depois todo seu romance ou todo o seu filme para as particularizar. Os criadores de séries dispõem não só de grande número de horas de emissão, como também de uma difusão fragmentada, estendida por vários anos, que dá aos telespectadores todo o tempo necessário para compreender e aceitar a evolução das personagens (ESQUENAZI, 2011, p.151-152).

O grande milagre gestado pela televisão, hoje disseminado nas mais variadas plataformas, é o poder de se criar uma tapeçaria de histórias e de personagens que antes seria inconcebível em qualquer outro meio. Portanto, não soa exagerado uma ligeira comparação das séries com os romances. Nos dois, detalhes ganham importância bem devagar em padrões repetidos de ação, muito mais do que no modo imediato de outros formatos visuais. “É esse sentido de densidade, construído ao longo de um período de tempo contínuo que nos oferece um significado completo de um mundo inteiramente criado por um artista” (CARLOS, 2006, p.36). Se, como sustenta Thompson (1997), “as séries são a única contribuição estética da TV para a arte ocidental” (p.32), é porque o meio engendrou um tipo de história que só pode ser contado nos seus próprios termos ou seja, no formato seriado e na televisão.

REFERÊNCIAS

BOURDAA, Melanie. Quality Television: construction and de-construction of seriality. In.: GÓMEZ, Miguel A. Pérez (org.). **Previously On:** Estudios Interdisciplinarios Sobre la Ficción Televisiva em la Tercera Edad de Oro de la Televisión. Sevilla: Biblioteca da la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, 2011.

CARLOS, Cássio Starling. **Em tempo real**: Lost, 24 Horas, Sex and The City e o impacto das novas Séries de TV. São Paulo: Alameda, 2006.

ESQUENAZI, Jean-Pierre. **As Séries Televisivas**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

MARTIN, Brett. Homens Difíceis: os bastidores do processo criativo de “Breaking Bad”, “Família Soprano”, “Mad Men” e outras séries revolucionárias. São Paulo: Aleph, 2014.

MITTELL, Jason. **Complex TV**: the poetics of contemporary television storytelling. New York: NYUP, 2015.

NEWMAN, Michael Z. **From Beats to Arcs**: Toward a Poetics of Television Narrative. The velvet light trap, n. 58, Texas: University of Texas Press, 2006. P. 16-28.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. Cultura das Séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. *In*: **XXII ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, Universidade Federal da Bahia, Salvador, de 04 a 07 de junho de 2013. Anais eletrônico**. Disponível em: <http://compos.org.br/data/biblioteca_2076.pdf>.

THOMPSON, Kristin. **Storytelling in film and television**. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 2003.

THOMPSON, Robert J. **Television's Second Golden Age**. New York: Syracuse University Press, 1997.

CAPÍTULO 2

VESTÍGIOS DA FICÇÃO E A RELAÇÃO COM O APRENDER HISTÓRIA: HARRY POTTER E A OUTRA IDADE MÉDIA

Data de aceite: 01/08/2022

Edilson Aparecido Chaves

Professor de História e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Paraná. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD/UFPR)

Geovana Pereira de Souza Adonis

Aluna do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso Técnico Administração – Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

Giovanna Iancoski Guilherme

Aluna do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso Técnico em Petróleo e Gás – Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

Lucas Gabriel Muller Silva

Aluno do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso Técnico em Petróleo e Gás – Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

Maria Isabel de Oliveira Meira

Aluna do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso Técnico Administração – Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

Vanessa Lopes Ribeiro

Professora de Língua Portuguesa, Doutora em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Mestre em Teoria Literária e Literatura Brasileira pela Universidade de Santa Catarina

RESUMO: Quando tratamos de mudanças que ocorreram no período pandêmico, podemos citar claramente como as barreiras do ensino tradicional se romperam com o uso quase obrigatório da internet. Os *slides* se tornaram mais comuns, o livro didático se tornou digital e, por que não, as fronteiras da ficção e da história tornaram-se mais tênues. Em uma das aulas de História sobre a queda do Império Romano e a transição para a Idade Média, representações como *Senhor dos Anéis*, *Game of Thrones* e *Harry Potter* aguçaram nossa imaginação, permitindo a descoberta de novos conceitos. A última obra, no entanto, com o fascínio que despertava nos alunos, gerou o questionamento: o que podemos aprender sobre o período medieval lendo Harry Potter? Fomos então convidados a passear por Hogwarts e analisar os aspectos históricos presentes na obra de Harry Potter, dialogando com disciplinas como Herbologia, Astronomia e Química através da alquimia; pensando em livros proibidos, como o INDEX, em ditadores que inspiraram diretores, e, na arte. A pesquisa foi conduzida, inicialmente, pelos próprios alunos, de maneira individual, valorizando seu método de aprendizado pessoal, suas percepções sobre a saga, tanto literária quanto audiovisual, e posteriormente apresentada para toda a turma. Logo depois, foram reunidos os alunos pesquisadores para a construção de um artigo: desta vez, utilizando referências bibliográficas, evidenciando suas impressões e trazendo a pesquisa histórica distanciada do olhar místico sobre o medieval. O trabalho permitiu aos alunos uma experiência diferenciada acerca da aprendizagem histórica, ainda mais em um espectro de pandemia, e fez

com que experimentassem o ofício de historiador pesquisador. Como resultado, aponta-se a construção de um artigo em conjunto com o professor para nortear outras experiências vindouras sobre a relação história e literatura de ficção, entendendo, do ponto de vista do ensino de História, tratar a literatura como uma fonte ou um recurso para o conhecimento de temas relacionados a um período histórico específico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Período Medieval; Literatura de ficção; Harry Potter.

ABSTRACT: When we talk about the changes that happened during the pandemic time, one example that has been very clear to changes was the education, which had their traditional teaching breakdown and the use of the internet became almost an obligation. The use of Slides became more common, while the books had been digitally, and why not the limit between fiction and history became more tenuous. In one of the History classes about the decline of the Roman Empire and the transition to the Middle Age, representations such as The Lord of Rings, Game of Thrones and Harry Potter instigated our imagination, helping in the discovery of new concepts. The last work, however, with the fascination that it brought to the students, it has generated one query: What can we learn about the medieval time reading Harry Potter? We were invited to walk through Hogwarts and analyze the history aspects inside the work. of Harry Potter, having a further look in subjects such as Herbology, Astronomy and Chemistry through alchemy, and using prohibited books, like the INDEX. The research was conducted, initially, by the students on their own, to value their own method of learning, their perceptions about the saga, both literary and audiovisual, and after that presented for the whole class. Right after, the students researchers were united in order to write an abstract together, but this time using bibliographic references to put on evidence their impressions and bringing the historic search from the mystic sense about the medieval time. The work allowed a different experience about the historic learning, moreover in an pandemic spectrum, and gave the opportunity to experiment the profession of researcher historian. As a result, we can point to the construction of an abstract jointly with the teacher to orient other experience forthcoming about the relation between History and fiction literature, understanding, from the viewpoint of the teaching of History, treating the literature as source or a resource for the knowledge of themes related to a specific historic period.

KEYWORDS: Teaching History; Medieval Period; Fiction Literature; Harry Potter.

INTRODUÇÃO

Deveria ser mais um bimestre cuja linearidade do currículo de História apontava para o período medieval com a queda do Império Romano do Ocidente e o início da Idade Média. No entanto, não se tratava de um ano comum¹ e sim de um período de pandemia mundial do novo coronavírus em que alunos e professores se encontravam diante de um grande desafio: a mudança de rotina e a transformação do mundo da sala de aula presencial para o universo digital.

¹ Experiência realizada no ano de 2020, ocasião em que os alunos envolvidos neste relato estavam no primeiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado. Nesse ano, enfrentamos a triste experiência de conviver com um vírus desconhecido, o SARS-COV 2, conhecido como Coronavírus. Todas as aulas presenciais foram paralisadas e migramos para o sistema de aula síncrona, transmitida via internet.

Em termos de estratégia de ensino, aparentemente, tudo poderia continuar igual, o professor de um lado, os alunos de outro e intermediando estariam os bons e velhos *slides* sobre a transição da antiguidade para o período medieval, bastava alguns ajustes nas aulas e tudo se encaixava. Logo, porém, outros universos foram se delineando e o suporte da mudança, a internet, passou a mudar comportamentos de professores e alunos. A internet passou a constituir um espaço de conhecimento ampliado, ressignificando o papel do aluno e do professor no novo cenário.

As relações foram alteradas e, mais que uma aula expositiva, era necessária uma aula compartilhada sobre temas centrais da Idade Média. Nessa perspectiva, fazia sentido recuperar nas aulas temas sobre o período que fossem mais significativos e que as experiências pessoais ou coletivas pudessem ser compartilhadas e contribuíssem para a aprendizagem histórica.

AS FONTES LITERÁRIAS E A COMPREENSÃO EMPÁTICA DO PASSADO

As fontes literárias no uso para ensinar História é como uma porta que se abre ao passado e o aluno pode abri-la, adentrar, imaginar, comparar, observar permanências e mudanças a partir de seu presente, como afirma Blanch, (2013), *“as fontes literárias – as novelas, os poemas, os contos, os livros de viagem, as lendas ou os romances, por exemplo – são, portanto, uma classe de fontes escritas que permitem diminuir, de maneira amena e relativamente fácil, a distância entre o passado e suas evidências a todos os tipos de alunos da escola obrigatória”* (p. 36).

Fazia sentido, portanto, utilizar a literatura de ficção, comumente acionada por estudantes de todos os níveis de ensino para acessar o passado medieval e tornar pública uma visão da Idade Média e problematizá-la nas aulas no novo universo digital.

No desenrolar das aulas, a coleção de livros infantojuvenil Harry Potter, escrita pela britânica Joanne Rowling, conhecida como J.K. Rowling, foram aparecendo em temas medievais como conflitos humanos e familiares, sofrimentos e prazeres, ciência e magia, magos e feiticeiras, mas outras questões poderiam também ser identificadas, exploradas, analisadas e contextualizadas com temas históricos da vida real.

OUTRAS FONTES LITERÁRIAS, O ENSINO DE HISTÓRIA E A RELAÇÃO COM HARRY POTTER

A relação como a de Dumbledore e Harry existe em outras obras literárias em que a Idade Média marca presença. *A Espada na Pedra*, de T.H. White, por exemplo, pode ter sido uma das inspirações da autora para criar a história.

Harry Potter e Alvo Dumbledore são representações modernas das personagens Wart e Merlin. Ambas tratam da relação aluno-professor. Tanto Harry quanto Wart são órfãos inconscientemente destinados a um futuro grandioso. Merlin e Dumbledore, dois

grandes magos, já cientes do futuro dos jovens, decidem preparar e proteger seus alunos até o início de suas funções predeterminadas. Um fato importante sobre Merlin é que ele vive ao contrário, sua vida é de trás para frente, então (assim como Dumbledore, que tinha acesso à profecia) já sabia qual seria o futuro de seu aprendiz. É Merlin quem apresenta a magia a Wart, ele a usa como método educacional. Os dois sábios magos utilizam desse método para esculpir traços importantes na personalidade de seus pupilos e despertam neles o espírito de herói através de aventuras e experiências. O objetivo de Merlin era semelhante ao de Dumbledore, condicionar o menino a usar a magia para o bem, o certo.

Assim, é possível perceber que em Dumbledore e Harry há semelhanças entre personagens históricos pois, Dumbledore está para Merlin assim como Harry Potter está para Wart, e Voldemort está para o Velho Jack, o Rei do Fosso. Os dois antagonistas se encontram no auge de seus impérios perversos e têm a necessidade de reunir muito poder para si independentemente do preço.

A sede de maldade apresentada por essas duas personagens é proveniente da deficiência de amor e companheirismo, ao contrário de Harry e Wart, que, inclusive, têm o amor como fonte de força e vontade. Na cena do autossacrifício de Harry é possível sentir como o apoio de conhecidos, amigos e familiares o encorajam a fazer o necessário; e em “A Espada na Pedra”, notamos o amor como uma fonte de força para Wart quando, contando com o apoio de amigos, pessoas que amava e todos os animais, reúne força e coragem suficientes para puxar a espada.

Pode-se afirmar que as fontes históricas são usadas não só pela autora para produzir a saga, mas pelos próprios personagens que buscam, através de evidências históricas, formas de revelar relações entre o mundo real e o mundo bruxo. Essa constatação pode ser vista em todos os livros da saga, mais especialmente em *Harry Potter e A Câmara Secreta*, quando os alunos, professores e funcionários de Hogwarts são ameaçados por uma criatura desconhecida e perigosa que circula livremente e habita um esconderijo (a câmara secreta), construído e escondido por um feitiço do cofundador de Hogwarts, o sonserino Salazar Sonserina, dentro da própria escola.

Essa situação provocou nos estudantes de Hogwarts uma necessidade de conhecer mais sobre o passado de sua escola. A fonte que usaram para saciar essa necessidade foi o livro *Hogwarts: Uma História*, um dos mais famosos da literatura bruxa, que contém mais de mil páginas e conta toda a história da escola e de seus fundadores. Ainda em *Harry Potter e a Câmara Secreta*, os livros continuam se mostrando uma importante fonte histórica, já que através de um antigo livro sobre criaturas mágicas é que Hermione descobre qual era a criatura que perturbava a escola, um basilisco capaz de petrificar as pessoas apenas com um olhar. Essa pesquisa de Hermione possibilitou que pudessem deter a criatura, ou seja, que pudessem resolver um problema que estava ocorrendo na escola.

Esses e os outros livros mencionados durante a saga são encontrados na Biblioteca de Hogwarts, sob a supervisão da bibliotecária Madame Irma Pince, e conta com dezenas

de milhares de livros. Em geral, os livros que estão na biblioteca podem ser emprestados por todos os alunos da escola, porém existe uma seção na qual o acesso é dificultado, permitido somente perante a uma autorização assinada por um professor. Nessa seção, a Seção Restrita, encontram-se livros dos mais avançados níveis de magia e magia negra, com as mais perigosas e poderosas poções, feitiços, defesas, criaturas e contos.

A vez em que Tom Riddle teve acesso a essa seção encontrou o livro “Segredo das Artes das Trevas”, que apresenta detalhadas instruções para a criação de uma Horcrux. A informação obtida por ele nesse livro, permitiu-o chegar perto da imortalidade e causar todo o mal retratado por JK Rowling na saga, um mal tão grande que o diretor Alvo Dumbledore removeu da biblioteca os livros que abordavam as Horcruxes.

O Diário de Tom Riddle, uma das Horcruxes, pode ser interpretado como mais uma fonte histórica, já que através dele era possível, literalmente, comunicar-se com o passado. Ele nos mostra como mesmo uma fonte real pode ser não confiável e parcial, pois ela contava uma história a partir do ponto de vista do escritor, o Tom Riddle, um ponto de vista que distorcia a realidade, dando a entender que ele era o bom e certo, podendo manipular a história e o leitor.

Não intencionalmente, o próprio Harry Potter também se torna uma Horcrux pelas mãos de Voldemort no momento do assassinato de sua mãe, Lilly Potter. Em “Harry Potter e as Relíquias da Morte”, sem ser do conhecimento do vilão, ao tentar matar Harry, ele também destrói um pedaço da própria alma, mas antes do sacrifício final do protagonista, a ligação entre os dois somente se intensificava, a partir da qual podiam compartilhar pensamentos, habilidades e pesadelos.

A ESCOLA HOGWARTS E A FORMA ESCOLAR

Apesar de sua magia, a escola de Hogwarts trabalha com o sistema muito tradicional de ensino, falta pesquisa e desenvolvimento de pensamento crítico e livre. Com livros e assuntos proibidos, assemelha-se às discussões realizadas nas aulas de História sobre *Index Librorum Prohibitorum*, publicados a partir do século XVI na Europa. Um paralelo com essa lista de publicações proibidas pode ser feita com a Seção Reservada da Biblioteca de Hogwarts, pois essa Seção Restrita de Hogwarts foi criada com o mesmo intuito do Índice, esconder e dificultar o acesso a livros perigosos ao ponto de dar muito poder ao seu leitor, poder suficiente para destruir o mundo bruxo, ao mesmo tempo que a evolução provém do conhecimento, que em demasia pode causar a destruição, assim como a ignorância mantém uma população controlada. Apesar de todos os esforços de Hogwarts para manter os livros fora do alcance dos alunos, Harry, Rony e Hermione, assim como Tom Riddle, puderam invadir a Seção Restrita para roubar e ler os livros que precisassem para construir novos conhecimentos; assim como a igreja escondeu as obras que não lhe agradavam, mas não pode garantir que nunca fossem lidas.

Hogwarts tem muito da Idade Média. O fato, por exemplo, de Godric Gryffindor, fundador da Grifinória, ser um cavaleiro, e sua casa ter as características dignas dessa honraria, exemplifica isso muito bem. Porém, outra referência um pouco mais óbvia é o do fundador da casa Sonserina, Salazar Slytherin, cuja inspiração veio de um ditador português chamado António de Oliveira Salazar, sendo este um homem da modernidade; e Alonso Salazar de Frias, que viveu durante a Idade Média, um inquisidor espanhol conhecido como “advogado das bruxas”, por defender o direito a provas concretas e baseadas no empirismo.

Muitos temas estudados na famosa Escola de Bruxaria de Hogwarts também estão enraizados na tradição medieval, como poções e alquimia, herbário ou adivinhação e astronomia. As poções e alquimia, por exemplo, sendo a arte de fazer poções na idade medieval, eram atribuídas às bruxas e aos alquimistas, que geravam um certo desentendimento com a Igreja. A adivinhação, por outro lado, apesar de ter começado na Mesopotâmia há mais de 4000 anos, também era conhecimento das bruxas e está muito presente em Harry Potter, principalmente no terceiro livro da saga, no qual as classes de adivinhação se tornam mais comuns. A astrologia, que também é lecionada em Hogwarts, começou com os babilônios há mais de 7.000 anos atrás. Na Idade Média, as universidades na Inglaterra, França e Itália já tinham essa disciplina e a maioria dos reis e rainhas europeus contratava astrólogos em suas cortes para fazer horóscopos e indicar a melhor época para uma determinada ação. Em Hogwarts, essa arte foi ensinada a jovens bruxos, tendo até uma torre de observação dedicada à matéria no próprio castelo.

A herbologia, outro conteúdo explorado em Harry Potter, é o estudo das ervas e plantas, assim como também as funções dela. A matéria é lecionada pela professora *Pumona Sprout*, uma simpática senhora que, além de professora de Herbologia, também é diretora da casa da Lufa-lufa. Em “Harry Potter e a Câmara Secreta”, segundo livro da saga, os alunos de Hogwarts aprendem com a professora que a mandrágora pode ser usada em tônicos que libertam pessoas de feitiços.

O poder curativo da planta nos livros se justifica historicamente: ela foi mesmo usada em poções analgésicas e calmantes desde a Antiguidade, já que são plantas milenares pertencentes à família *solanaceae*. É uma planta herbácea, possui uma grande raiz que se estende a cerca de um metro abaixo do solo, caule curto, flores brancas e seus frutos exalam um odor muito forte.

Atualmente, o uso da planta tem vertentes alucinógenas, analgésicas, narcóticas, sedativas, afrodisíacas e de purgante. Na Idade Média, a mandrágora era usada de muitas formas, como veneno, afrodisíaco, ingrediente certo para amarrações de casais, e usada para afastar maus agouros, expulsar demônios e até fazer contato com entidades místicas.

De certa forma, a planta realmente cumpria com seus papéis, já que ela é rica em alcalóides, responsáveis por alucinações, delírios, perda de consciência e aumento do apetite sexual de quem a consumisse, e em excesso poderia levar à morte também,

causando asfixia na pessoa. Além disso, começou a ser considerada perigosa, inclusive, pelo seu formato, que lembra muito um corpo humano. Ela era usada também para expulsar demônios, para afastar mandingas e como um tipo de estimulador sexual.

Por esses motivos, era muito rejeitada, temida e considerada amaldiçoada durante a Idade Média. Muitas lendas foram criadas com o objetivo de afastar as pessoas da planta, principalmente onde se acreditava que ela nascia a partir de uma “morte suja”. Para a criação de uma mandrágora era necessário o enforcamento de alguém por uma corda curta. Pelo tamanho da corda, a pessoa não morreria com o rompante das suas vértebras pelo peso do corpo, como era de costume ocorrer em enforcamentos, mas sim por sufocamento, já que seu pescoço seria apertado e ela morreria por falta de ar aos poucos. Enquanto isso ocorria, o corpo do morto liberaria secreções, como o sêmen. Achava-se então que as mandrágoras eram criadas a partir do sêmen de um homem morto por asfixiamento.

Na época, acreditava-se que as mandrágoras, ao serem colhidas, liberavam gritos estridentes que matavam qualquer ser humano. Podemos perceber essa semelhança com Harry Potter, quando em uma aula de Herbologia, especificamente sobre essa planta, a professora Sprout deixa explicitamente claro que todos devem usar seus tampões ao menos que queiram parar na enfermaria:

“As nossas mandrágoras são apenas mudinhas, por isso seus gritos ainda não dão para matar - Disse ela calmamente como se não tivesse feito nada mais excitante do que regar uma begônia. - Mas, elas deixarão vocês inconscientes por várias horas, e como tenho certeza de que nenhum de vocês quer perder o primeiro dia na escola, certifiquem-se de que seus abafadores estão no lugar antes de começar a trabalhar. Chamarei sua atenção quando estiver na hora da saída.” (Rowling, 1998, p. 74.)

Muitas vezes, os estudos das plantas eram usados na Idade Média, principalmente por curandeiras e mulheres que tinham os conhecimentos para utilizá-las, mas com a ascensão da igreja católica ao poder, essas mulheres que utilizavam as plantas para fazer remédios naturais foram consideradas bruxas.

Além dessa referência às plantas tão intensa na obra de J. K. Rowling, há também uma conexão muito forte com a arte, com variadas referências à cultura pop, seja pela forma com que a sociedade se organizava ou pelos heróis usando longas espadas e lutando em guerras.

Os feitos desses guerreiros, as conquistas de território, ou o triunfo dos reis sempre era eternizado de alguma forma, seja em belas e grandiosas pinturas registradas por artistas famosos, ou escritas de poemas e textos que os idolatravam.

Um exemplo são as tapeçarias que retratam o Rei Sol, Luís XIV. As tapeçarias eram os *outdoors*, a propaganda e promoção da época. Eram símbolo de poder e luxo, como afrescos dobráveis. A técnica se popularizou e, aos poucos, não havia um único monarca que não tivesse encomendado ao menos uma tapeçaria.

Ela se tornou uma arte tão requintada e procurada, que seus preços só eram viáveis

para a alta sociedade, pois chegavam a custar o mesmo preço de um navio de guerra britânico. No primeiro filme de Harry Potter, a Pedra Filosofal, o qual nos leva a conhecer Hogwarts junto com o Harry Potter e seus amigos, a marca que fica é sempre das pinturas falantes.

Entretanto, a obra esconde nos pequenos detalhes as referências da sua inspiração. Assim que nos é mostrada a Torre da Grifinória pela primeira vez, logo nas paredes, nós temos uma das tapeçarias mais famosas do mundo, intitulada de “A Dama e o Unicórnio”, uma obra de seis peças que demonstra os cinco sentidos humanos organolépticos e uma incógnita.

Aberta a interpretação, “A Dama e o Unicórnio” é uma obra enigmática, tecida por uma técnica chamada “Millefleurs”, em 1490, que buscava a exaltação da flora presente, a botânica. A última peça, “Ao meu desejo/amor/vontade somente”, é a única que não dispõe de nenhum dos cinco sentidos, seu significado é mais tortuoso do que as outras peças, mas continua representando a pureza e o feroz, que têm olhares sensuais e pacíficos.

Fora essa referência mais do que clara, a produção cinematográfica de Harry Potter resolveu ousar, mudando a forma com que a tapeçaria funcionava e, ao invés de fazê-las retratar a última batalha ou algum feito importante, usou da arte como forma explicativa e teceu uma árvore genealógica. Em “Harry Potter e a Ordem da Fênix”, e somente nos filmes, Sirius Black mostra a Harry Potter a tapeçaria de toda sua família, que provavelmente teria dinheiro o suficiente para comprar uma, já que eram uma das famílias mais ricas do mundo bruxo.

A existência de uma tapeçaria, mesmo que para propósitos divergentes das obras da Idade Média, demonstra um cuidado que a ficção tem, o de reparar nos detalhes, de inserir o leitor ou o telespectador em um mundo que não lhe pertence originalmente, é de fato a inserção de alguém na história ficcional. No entanto, se for atento o suficiente para ver e se for esperto o suficiente para compreender, os limites da história se rompem e tudo o que se pode enxergar é uma longa conexão entre fatos e livros.

CONCLUSÃO: PARA CONTINUAR PENSANDO NAS AULAS

A relação entre História e Literatura no trabalho das aulas tem-se mostrado um bom e sólido material não apenas para entender o passado, mas também para que os alunos possam, a partir da construção de suas narrativas, produzir e aprender História pela pesquisa histórica, entendendo, em muitas vezes a Literatura enquanto uma fonte primária e secundária capaz de motivar novas experiências de seleção de fontes pelos próprios alunos a partir da leitura de textos ficcionais ou pesquisas científicas.

Para entender essa relação recorreremos às palavras de Blanch (2013), para dizer que: “Os textos selecionados pelos alunos podem ser armazenados em arquivos de computador e podem servir de base para novos trabalhos com os mesmos estudantes ou

outros” (BLANCH, 2013, p. 41).

Trata-se, portanto da possibilidade de compreender as formas como os conhecimentos e saberes são produzidos permitindo que alunos e professores “se apropriem e/ ou construam maneiras pelas quais esses saberes possam ser ensinados e aprendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também” (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. p. 305).

REFERÊNCIAS

ARTMANN, Leon Souza; OLIVEIRA, Jane Kelly. Harry Potter, o herói de mil faces: a herança da cultura clássica na literatura contemporânea. IX ciclo e I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem. Ponta Grossa, 2017.

BLANCH, J. P. As fontes literárias no ensino de História DOI 10.5216/o.v13i1.19966. **OPSIS**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 33–42, 2013. DOI: 10.5216/o.v13i1.19966. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/19966>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (orgs.). **Ensino de história medieval e história pública**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

BURKE, Peter; ZAHAR, Jorge. A Fabricação do Rei: A Construção da Imagem Pública de Luís XIV, 1994.

CABREIRA, Regina. H. U; BECKER, Marcia Regina. Discussões sobre Harry Potter: curso de extensão, 13 ago. a 15 de out. de 2020. Notas de aula.

CAMPBELL, Thomas P. Tapestry in the Renaissance: Art and Magnificence. Metropolitan Museum of Art Publications, 2002.

COLBERT, D. The Magical Worlds of Harry Potter. A treasury of myths, legends and fascinating facts. New York: Berkley Books, 2008.

DALTON, Mary M. & LINDER, Laura L. Teachers, Teaching and Media: Original Essays about Educators in Popular Culture. Volume 132. Leiden; Boston: Brill Sense, 2019.

DUARTE, Sara. Tapeçarias: outdoor da monarquia. Aventuras na História, 2017. Disponível: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/acervo/tapeçarias-outdoor-monarquia-435904.phtml> acesso: 06 jun. 2022.

FRANKEL, Valerie Estelle. Teaching with Harry Potter: Essays on Classroom Wizardry from Elementary School to College, 2007.

GYMNICH, Marion, et al. ‘HARRY-YER A WIZARD’: Explorando o Universo Harry Potter de JK Rowling. Baden-Baden: Tectum Verlag, 2017.

HALL, S. School Ties, House Points, and Quidditch – Hogwarts as a British Boarding School. In: REAGIN, N. R. Harry Potter and History. Hoboken, USA: John Wiley and Sons, Inc., 2011.

Harry Potter and the Value of History. Breaking ABD, 2017. Disponível em: <<https://voices.uchicago.edu/breakingabd/2017/06/10/harry-potter-and-the-value-of-history/>>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

Harry Potter meets the Middle Ages. Disponível em: <https://blogs.bl.uk/digitisedmanuscripts/2018/02/harry-potter-meets-the-middle-ages.html> Acesso em: 19 de julho de 2021

HRONZEK, A.; HRONZEK, E. O manual do bruxo. Rio de Janeiro, 2003.

MALATIAN, Teresa. Cartas: narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCA INDELÉVEL. Harry Potter e a Era Medieval. Disponível em: <https://marcaindelevel.blogs.sapo.pt/harry-potter-e-a-era-medieval-18735>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

MARTHE, M. Fatos e mitos sobre a mandrágora, planta mágica de Hogwarts. Revista veja, 2017. <<https://veja.abril.com.br/blog/jardineiro-casual/fatos-e-mitos-sobre-a-mandragora-planta-magica-de-hogwarts>>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

MENDES, Ana Luiza. Entre a razão e o pecado: a linguagem do amor nas correspondências de Abelardo e Heloísa, Revista Vernáculo, 2009.

PATTERSON, Diana. Harry Potter's World Wide Influence. Unabridged. Edição 1. Newcastle upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Pub., 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi et al. O historiador e suas fontes, Cartas: Narrador, registro e arquivos. São Paulo: Contexto, 2009.

REVISTAS PUCSP. Aspectos da inquisição medieval. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/culturarteo/article/view/15354> . Acesso em: 19 de julho de 2021

RIBEIRO, F. Harry Potter: A inspiração por trás da magia. Uol.com.br, 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-harry-potter-inspiracao-por-tras-da-magia.phtml>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

ROSENBERG, R. S. What do students learn from Hogwarts classes? In N. Mulholland (Ed.), The psychology of Harry Potter. 2006, (pp. 5–17). BenBella Books. Disponível: <https://psycnet.apa.org/record/2007-13385-001> acesso: 06 jun. 2022.

MULHOLLAND, N. (Ed.) The Psychology of Harry Potter. Dallas, USA: Benbella, 2007.

ROTHMUND, Angela A. Narrativa fantástica e sentidos de educação em Hogwarts. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC. Santa Cruz do Sul, 2019.

ROWLING, J. K. (Joanne K.) WYLER, Lia (Trad.). Harry Potter e o cálice de fogo. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2001.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a câmara secreta. São Paulo, Rocco, 1998.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a ordem da fênix. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2003.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a pedra filosofal. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

ROWLING, J. K. Harry Potter e as Relíquias da Morte. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

ROWLING, J. K. Harry Potter e o enigma do príncipe. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ROWLING, J. K. Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban. Rio De Janeiro: Editora Rocco, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cadernos CEDES [online]. 2005, v. 25, n. 67 [Acessado 8 Maio 2022], pp. 297-308. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>>. Epub 11 Jan 2006. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>

FILMOGRAFIA

HARRY POTTER E A ORDEM DA FÊNIX. Direção: de David Yates. Produção: Warner Bros. Pictures: Grã-Bretanha, EUA, 2007.

HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL. Direção de Chris Columbus. Warner Bros. Pictures: Grã-Bretanha, EUA, 2001.

OS FIGURINOS DE *THE UNTAMED* COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E ALEGORIAS PARA ALÉM DA CENSURA

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 28/06/2022

Juliana Gomes Pirani

Centro Universitário Belas Artes de São Paulo
(FEBASP)
São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/1618898676586306>

Tatiana Machado Boulhosa

Centro Universitário Belas Artes de São Paulo
(FEBASP)
São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/7244262875865264>

Guilherme William Udo Santos

Centro Universitário Belas Artes de São Paulo
(FEBASP)
São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/5651116990628162>

RESUMO: O drama chinês *The Untamed*, lançado em 2019, é um sucesso comercial com poucos paralelos. Em 2022, a série alcançou a impressionante marca de 10 bilhões de visualizações em seus episódios ao redor do mundo e, desde seu lançamento fez parte de uma série de discussões e até de intervenções e até de impedimentos propostos pelo governo chinês. A história, que perpassa uma relação homoafetiva foi adaptada para a televisão utilizando-se de subtópicos e outras soluções criativas que permitiram que ela fosse aprovada pela censura. Dentre os subterfúgios utilizados estão algumas soluções de figurino, sobre as quais

conversaremos neste texto, mostrando como as escolhas de roupas e acessórios contribuem não apenas para a construção de uma personagem e sua identidade, mas também para a tradução de situações que precisam ficar nas entrelinhas, mas que, ainda assim acrescentem às camadas interpretativas de uma narrativa e enriquecem a experiência de quem a consome, já que esta se torna não apenas uma forma de entretenimento, mas também uma vivência política.

PALAVRAS-CHAVE: *The Untamed*, censura, figurino e política, cultura pop.

THE UNTAMED WARDROBE AS A MEANS OF CONVEYING IDENTITIES AND MESSAGES BEYOND CENSORSHIP

ABSTRACT: Chinese drama, *The Untamed*, was released in 2019 and it has ever since become a commercial success like very few others. In 2022, it achieved impressive 10 billion views around the world taking into consideration all of its 50 plus episodes, and since its release it has become a part of a series of discussions and even interventions within the Chinese regime. Its story contemplates a complicated and delicate love relationship between two men and it was adapted for television using subtexts and other creative solutions that allowed it to be censorship approved. Amongst such subterfuges there are some wardrobe solutions, about which we shall discuss in his paper, showing how the choice of outfits and accessories contribute not only to the identity of a character but also as a means to translate situations left in between lines that still add interpretative layers to a narrative and, therefore, enrich the experience of its consumers,

turning it from entertainment into something deeper and more political.

KEYWORDS: *The Untamed*, censorship, wardrobe and politics, popculture.

Em 27 de junho de 2019, na China, a Tencent Video lançou *The Untamed*, distribuída internacionalmente pela Netflix. *Os Indomáveis*, como a série é conhecida no Brasil, é uma adaptação de um romance intitulado *Mo Dao Zu Shi*, escrito por Mo Xiang Tong Xiu. Parte do gênero *wuxia*, conta a história de Wei Wuxian, um garoto órfão, adotado pelo líder de uma das grandes seitas de cultivo, que, depois de perder seu núcleo dourado, descobre a cultivação demoníaca. Wuxian é eventualmente consumido pela sua cultivação e sua alma se dissipa, reencontrando outro corpo mais de uma década depois quando ele vai, junto de seu parceiro e alma gêmea, Lan Zhan, desvendar mistérios e descobrir trapaças e corrupções no mundo do cultivo.

A *wuxia* é um gênero narrativo específico à China e se configura como uma forma de contar histórias que passam em uma China Antiga fantasiosa, permeada pelo código cavalheiresco da *xia*, imbuído de valores como benevolência, lealdade, bravura e moralidade. Estas histórias centram-se ao redor dos cultivadores, pessoas que, através da meditação e de técnicas espirituais desenvolvem um “núcleo dourado”, uma espécie de centro de poder interno que lhes dá energia e lhes permite realizar façanhas como voar sobre espadas para se transportar de um lugar ao outro.

Algumas das características mais definidoras da *wuxia* são a presença das artes marciais coreografadas e exageradas (os cultivadores podem pular do chão para o topo de uma casa, correr pelos telhados ou dar saltos no ar) e de armas e objetos considerados espirituais, ou seja, ligados ao próprio combatente (espadas, cajados, instrumentos musicais e até leques podem aparecer). Em relação ao *plot*, temos quase que exclusivamente jovens protagonistas masculinos que sofrem alguma perda terrível ou são, de alguma forma vilipendiados, e partem em busca da redenção, provando-se dignos e desvelando maldades ou erros em seus acusadores (BOULHOSA; SANTOS, 2021).

The Untamed tem tudo isso e mais um pouco; como, por exemplo, jovens protagonistas que se tornaram grandes fenômenos culturais. Xiao Zhan (Wei Wuxian) e Wang Yibo (Lan Zhan) se tornaram rostos muito vistos, com diversos contratos publicitários e participações em programas de variedades, filmes e séries. Não obstante houve também problemas: porquanto Xiao Zhan tenha tido a segunda música com maior número de *streamings* em 2020 (POPHEADS, 2002), ele também esteve no centro de uma das maiores controvérsias da indústria chinesa dos últimos anos. A Controvérsia de Março de 2020 se iniciou com uma *fanfiction* (uma ficção escrita por fãs) que contava sobre um relacionamento imaginado pela autora entre Xiao Zhan (na história, uma mulher transgênero) e Wang Yibo. Em determinado momento, uma das cenas foi desenhada por uma seguidora da autora e a ilustração foi postada no Weibo, maior rede social da China. Nela, a personagem de Xiao Zhan é retratada de vestido vermelho e vê, pelo espelho, as costas da personagem de

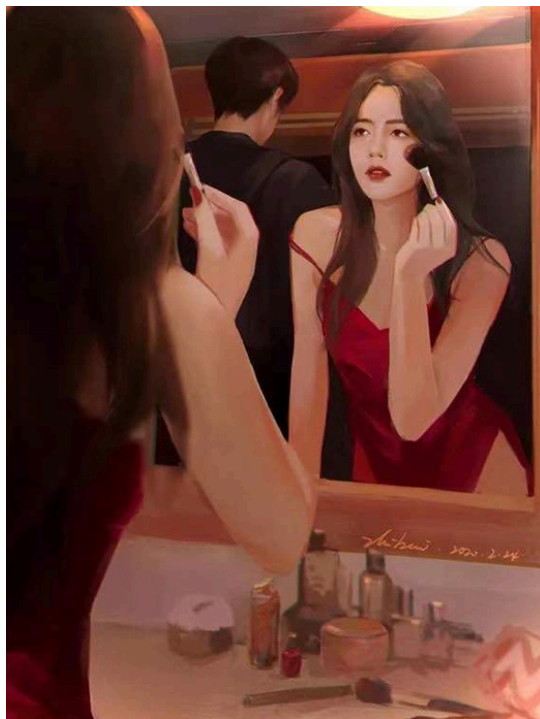


Figura 1. A imagem que deu início à Controvérsia de 2020.

Disponível em: <https://bit.ly/3QQb9Ci>. Acesso em: 12.06.22.

No Weibo e em outras redes sociais chinesas, o debate entre as fãs dos dois artistas se transformou em *bullying* cibernético e em acusações formais realizadas junto às autoridades chinesas. A opinião pública considerou Xiao Zhan um dos culpados pela censura que se seguiu, com o banimento de algumas pessoas das plataformas sociais e a proibição do acesso ao site *Archive of Our Own* (um dos maiores repositórios de *fanfiction* do mundo) em todo território chinês. Sua culpa foi inferida a partir de seu silêncio e ineficiência em controlar seus seguidores (KIM, 2021). Desde então, sua imagem se recuperou consideravelmente e ele continua bastante popular, principalmente depois que, em março de 2021, um ano depois da controvérsia, optou por escrever uma longa carta para seus fãs, se lamentando pelo ocorrido e por não ter lidado com a situação de outra forma (HIGHWAY STAR, 2021).

Parte do problema com a recepção da série e também parte de seu sucesso é seu subtexto homoerótico. O romance em que ela é baseada é um *boylove* (BL), ou seja, uma história de amor entre dois homens. Este tipo de produção não é permitida na televisão chinesa e, para que *The Untamed* tenha ido ao ar, seus roteiristas e diretores encontraram

subterfúgios criativos que conversavam com o público conhecedor da história original, mas que permitiam outras leituras que ajudaram a série a ser aprovada pelos órgãos responsáveis.

Uma das referências mais sutis, porém, mais explícitas, partiu de decisões de figurino, o que nos leva à discussão de como as roupas utilizadas em *The Untamed* nos ajudam a construir a complexidade desse mundo, entender as diferentes personagens e suas relações e transformar essa experiência de entretenimento em vivência política. A indumentária tem um valor epistemológico geral: ela propõe ao pesquisador os problemas essenciais de toda análise cultural, sendo a cultura ao mesmo tempo sistema e processo, instituição e ato individual, reserva expressiva e ordem significativa (BARTHES, 2005). Um pouco mais a frente, vamos analisar o figurino de Wei Wuxian, nosso protagonista e de Lan Zhan, seu parceiro, em mais detalhes. Por enquanto, contudo, destaquemos dois detalhes: as diferentes camadas de roupa de um cultivador (que lhe distingue de pessoas comuns e que nos ajuda a entender seu nível de riqueza na sociedade retratada) e como as cores são usadas, no romance e em sua adaptação, como uma forma de indicar pertencimento.

O estudo do vestuário, e neste texto especificamente, do figurino, baseia-se não apenas em dados isolados: leva em consideração o ser humano, seu fator predominante, e as alterações que este escolhe e é obrigado a aplicar em suas roupas de acordo com o progresso e as mudanças que o rodeiam (BOUCHER, 2012). “As modificações no vestuário e nos discursos acerca dele indicam mudanças nas relações sociais e tensões entre os diferentes grupos sociais que se apresentam de forma diferente no espaço público” (CRANE, 2009).

Primeiro, sobre as camadas de roupas. A primeira delas são as roupas interiores ou camada interna. Como “roupa interior”, este trabalho fará uso da definição de Cunnington e Cunnington (1992), que inclui todos os artigos usados completa ou majoritariamente escondidos do espectador por um traje exterior. Ela é composta por calças (*zhongyi*) e camisas (*zhongdan*) e por uma espécie de saia separada, que pode ou não ser pregueada, dependendo do volume que se pretende dar à roupa, chamada de *chang*. Por cima dessa camada, temos uma camada intermediária, o robe interior, intermediário e, por fim, o robe externo, a parte exterior do traje, que fica à vista. É também nessa parte que estão a maior parte dos bordados (quanto mais bordados, mais elevada a posição de uma pessoa na sociedade) e os bolsos. Normalmente os bolsos se escondem nas mangas e, na *wuxia*, sua extensão é indetectável, como a bolsa de Hermione em Harry Potter.

No mundo de *Mo Dao Zu Shi* e *The Untamed*, a sociedade é dividida em clãs. Alguns deles são também seitas. Os clãs são grupos familiares estendidos que governam determinada área de influência e as seitas são clãs que praticam e desenvolvem o cultivo. Um clã e uma seita não são necessariamente a mesma coisa, mas estão bastante interligados. Neste universo existem cinco grandes seitas e seitas menores que orbitam ao redor delas, como aliadas: na região de Qishan, dominam os Wen; em Lanling, os Jin; em

Qinghe, os Nie; em Yunmeng, os Jiang e, por fim, na região de Gusu, os Lan.

A importância da indumentária como fator de diferenciação social é enorme, e suas diferenças demonstram hábitos e costumes de determinado povo, retratando não só o gosto, mas, de certa forma, o desenvolvimento econômico, cultural e político das diferentes regiões (NERY, 2004). A roupa, como “dicotomia entre o ‘velho’ e o ‘novo’, entre o presente e o passado, entre imobilidade e mobilidade” (CALANCA, 2011) é um fenômeno próprio de certas sociedades e épocas (SOUZA, 1987). E tudo isso está articulado em *The Untamed*.

As cores que representam os Wen, na obra original são o branco e o dourado, bem como o vermelho e seu símbolo é um sol vermelho. Na série, o branco é preterido em relação ao vermelho, possivelmente por conta de sua longa associação ao poder. A residência em que o líder da seita vive com sua família direta se chama Cidade Sem Noite, um palacete construído dentro ou próximo de um vulcão, com paredes de pedra e referências à escuridão, ao fogo e ao vermelho. Os Wen são os vilões no primeiro arco da história, já que, na figura de seu líder Wen Ruohan, buscam conquistar as outras seitas e unificar debaixo de si todo o território. Em seu caminho de dominação, destroem o núcleo dourado de Jiang Cheng, de quem Wei Wuxian é irmão adotivo. Wuxian, em um ato de sacrifício altruísta, dá ao irmão seu núcleo dourado e, por isso, precisa descobrir outro caminho de cultivo. Ele cria assim o cultivo demoníaco, que ajuda as seitas na guerra contra os Wen, mas depois lhe torna alvo da ganância dos Jin.



Figura 2. As principais personagens da seita Wen; da esquerda para a direita Wen Chao (He Peng), Wen Rouhan (Xiu Qing), Wen Qing (Meng Ziyi) e Wen Ning (Yu Bin). Wen Rouhan é o líder da seita e do clã; Wen Chao é um de seus filhos, Wen Qin e Wei Ning são irmãos e parentes mais distantes de Wen Rouhan, representando um outro ramo dos Wen, da região de Meishan.

Disponível em: <https://bit.ly/3Oht036>. Acesso em: 22.06.22.

Os Jin são um clã localizados na região de Lanling, cuja residência é a Torre da Carpa Dourada. Suas cores são o creme o dourado, o que nos leva imediatamente à ideia

da riqueza. Para que um visitante chegue à torre, precisa ascender diversos degraus, em um processo que lhes cansa e também carrega a ideia de esforço em direção ao que é superior. Os Jin utilizam uma marca vermelha na testa e são identificados por uma flor, a peônia, que é conhecida por florescer no meio da neve e chamar atenção de quem a observa. Os figurinos dos Jin são sempre extravagantes e em suas faixas de cintura, eles usam diferentes camadas e ornamentos pendurados, sempre com referências ao ouro e às pedras preciosas. Os Jin são considerados a seita mais rica e se tornam o grupo onde encontramos o segundo vilão da trama, Jin Guangyao, filho bastardo do líder da seita. Jin Guangyao é meio irmão de Jin Zixuan, herdeiro legítimo dos Jin, que se casa com a filha mais velha dos Jiang de Yunmeng.



Figura 3. As principais personagens da seita Jin de Lanling. Da esquerda para a direita: Jin Zixuan (Cao Yuchen), Jin Guangshan (Shen Xiaohai), Jin Guangyao (Zhu Zhanjin), Jin Zixun (Yao Shuhao) e Jin Ling (Qi Peixin). Jin Guangshan é o líder; Zixuan seu herdeiro legítimo e Guangyao, seu bastardo legitimado depois de seu papel na vitória contra os Wen. Jin Zixun é sobrinho de Jin Guangshan e Jin Ling é filho de Jin Zixuan e Jiang Li, de Yunmeng. Jin Guangshan e Jin Zixuan são personagens corruptos, luxuriosos e pouco amigáveis, mas é Guangyao o grande vilão da trama.

Disponível em: <https://bit.ly/3A092pk>. Acesso em: 22.06.22.

Os Nie, por sua vez, são originários da região de Qinghe. Diferente dos outros clãs, os Nies não lutam com espadas, mas sabres e seu símbolo é a cabeça de uma besta. A arma e o símbolo fazem referência à profissão do fundador do clã, cujo nome é desconhecido, mas que era um açougueiro. Também por isso a residência dos líderes Nie é conhecida como Reino Impuro. Apesar da aparência assustadora e das técnicas de cultivo consideradas pouco ortodoxas, os Nie são bastante morais e aderem ao código *xia*. Suas cores são o cinza e o preto, embora haja dourado em algumas escolhas. Quando iniciamos a história, o líder do clã e da seita é Nie Mingjue, uma figura formidável em batalha e fora dela; guerreiro de valor inquestionável e palavra inquebrantável. Seu herdeiro é seu meio irmão mais novo, Nie Huaisang, retratado como seu oposto: amante das artes, da boa

vida e dos bons vinhos, Huaisang é muito mais delicado, suas roupas são muito mais extravagantes e ele traz sempre consigo um de seus vários leques, que têm como função esconder seu rosto e suas reações e criar uma imagem de frivolidade que lhe serve de proteção durante toda a série e nos impede de acessar o quanto, ao longo dos anos, ele compenhou seu cultivo considerado medíocre, com uma mente política aguçadíssima e uma impressionante rede de espiões.



Figura 4. As principais personagens do clã Nie de Qinghe: Nie Mingjue (Wang Yizhou) e Nie Huaisang (Ji Li).

Disponível em: <https://bit.ly/3tTdfgr>. Acesso em: 22.06.22.

Wei Wuxian é adotado pelo clã Jiang de Yunmeng. Seu pai fora o braço direito do líder Jiang Fengmian e quando ele encontra o pequeno Wuxian órfão nas ruas de Yiling, uma cidade próxima ao Pier Lótus, residência da família, ele o leva consigo e o adota, para descontento de sua esposa, Yu Ziyuan, que se ressentiu do carinho de seu marido pelo filho que não é seu e atribuiu esse carinho a um amor que ele sentira, no passado, pela mãe de Wei Wuxian. Jiang Fengmian e Yu Ziyuan têm dois filhos juntos: Jiang Yanli e Jiang Cheng, que consideram a Wei Wuxian como irmão. Eventualmente, Jiang Yanli, como vimos, se casa com Jin Zixuan e Jiang Cheng se torna líder em Yunmeng. A cor dos Jiang é o roxo e seu símbolo é a flor de lótus.

No romance, quando conhecemos Wei Wuxian, mesmo que ele não seja um dos filhos legítimos de Jiang Fengmian, ele usa, como os discípulos do clã de Yunmeng, o roxo e variações de lilás. A escolha das cores para os discípulos de cada clã ajuda a criar uma identidade que vai além da própria cor: estamos falando de personalidade, participação coletiva e expectativas alheias a partir da identificação da pertença à seita, tanto para as outras personagens quanto, depois de um tempo, para os próprios leitores. Além disso, também ajudam a contar a história. Por exemplo, quando Wei Wuxian perde seu núcleo

dourado e passa a utilizar a cultivação demoníaca, ele também corta laços oficialmente com os Jiang de Yunmeng. Ele adota a alcunha Patriarca de Yilling (já que organiza sua comunidade em uma montanha considerada amaldiçoada na fronteira da cidade onde fora encontrado anteriormente por seu pai adotivo) e roupas pretas, com uma fita vermelha no cabelo. Seu robe interior é ora preto, ora vermelho e pouco ornamentado. Wuxian se torna uma pessoa de poucas posses e que desviou do esquema das seitas, bem como do caminho de cultivo esperado e suas cores e roupas refletem essas escolhas e desvios.

Em *The Untamed*, os figurinistas optaram por dar a Wuxian desde sempre um robe externo preto. A exceção é o tempo que ele passa, junto com várias outras personagens no clã Lan, onde recebe sua educação e veste um uniforme padrão. Não obstante, antes de sua descida pelo caminho da cultivação demoníaca, os robes interiores de Wuxian são frequentemente roxos, bem como seus ornamentos trazem referências ao Píer Lótus e à lótus em si. Depois que Wuxian se torna um cultivador demoníaco, contudo, preto e vermelho passam a ser suas cores. A fita vermelha em seu cabelo se torna, inclusive, uma marca registrada.



Figura 5. As principais personagens do clã de Yunmeng. Da esquerda para direita: Jiang Fengmian (Lu Jianmin), Jiang Cheng (Wang Zhuocheng), Wei Wuxian (Xiao Zhan), Jiang Li (Xuan Lu) e Yu Ziyuan (Zhang Jington).

Disponível em: <https://bit.ly/3y6vuL9>. Acesso: 22.06.22.



Figura 6. Wei Wuxian usando o uniforme dos alunos da seita Lan.

Disponível em: <https://bit.ly/3ycK1Gj>. Acesso em: 22.06.22.



Figura 7. Wei Wuxian e Lan Zhan na Biblioteca do Recanto das Nuvens. Wuxian, como cultivador visitante, usa um uniforme; Lan Zhan, membro do clã e do ramo principal da família, tem roupas diferentes.

Disponível em: <https://bit.ly/39KTc7e>. Acesso em: 22.06.22.

A última das cinco grandes seitas são os Lan, de Gusu. Sua residência é o Recesso das Nuvens (as nuvens são seu símbolo; como vemos na Figura 6, no uniforme de Wuxian)

e seu líder é Lan Xichen, irmão mais velho de Lan Zhan. O clã, fundado por um monge budista, é conhecido por sua atitude parcimoniosa e sua restrição com palavras, bem como por serem abstêmios e manterem suas roupas brancas sempre limpas, mesmo em condições adversas. Além do branco, usam também azul. Uma característica definidora dos Lan são as faixas que eles utilizam em suas testas. Quase sagradas, elas são a forma que eles encontram de se lembrar fisicamente da necessidade de serem constrictos e discretos ao máximo e, por isso, não devem ser tocadas por quem não seja da família próxima ou pelo(o) parceiro(a) do(a) cultivador(a).



Figura 8. Os principais membros da Seita Lan de Gusu. Da esquerda para a direita: Lan Jingyi (Guo Cheng), Lan Xichen (Liu Haikuan), Lan Qiren (Huang Ziteng), Lan Zhan (Wang Yibo), Lan Sizhui (Zheng Fanxing) e Lan Yi (Lee Yeuk-Tung). Lan Qiren é tio de Lan Xichen, o líder da seita e de Lan Zhan. Lan Sizhui é o filho adotivo de Lan Zhan e Lan Jingyi é seu melhor amigo. Lan Yi é uma antiga líder do clã, que desenvolveu o cultivo musical, marca dos Lan.

Disponível em: <https://bit.ly/3zqJIII>. Acesso em: 22.06.22.

Agora que entendemos um pouco mais sobre a identidade visual de cada uma das seitas, podemos retomar a discussão sobre as soluções criativas que os redatores encontraram para nos falar sobre a relação de Wei Wuxian e Lan Zhan e sobre como isso passa pelas escolhas de figurinos. Para isso, retomaremos primeiro a questão das cores, principalmente dos robes interiores, que, como dissemos, são vistos como roupas íntimas; em seguida, falaremos sobre a faixa de cabeça dos Lan e, por fim, dos ornamentos de cabelo de Lan Zhan. As imagens a seguir são fotos promocionais da série ou parte de episódios e estão dispostas em ordem cronológica. Construiremos nossas reflexões a partir delas.



Figura 9. Em determinado momento da série, Wei Wuxian e Lan Zhan se encontram presos em uma caverna. Eles caíram em um lago e suas roupas estão molhadas. Wei Wuxian retira seu robe exterior e podemos ver seu robe interior.

Disponível em: <https://bit.ly/3OB1mOe>. Acesso em: 22.06.22.



Figura 10. Depois de voltar em outro corpo, depois de mais de uma década morto, Wei Wuxian tem sua identidade descoberta. Ele é ferido e Lan Zhan o leva para o Recurso das Nuvens, onde o trata.

Disponível em: <https://bit.ly/3HKmLCA>. Acesso em: 22.06.22.



Figura 11. Ainda no Recesso das Nuvens, Wuxian, já recuperado, continua a utilizar roupas interiores brancas.

Disponível em: <https://bit.ly/39FyKF7>. Acesso em: 22.06.22.



Figura 12. Wei Wuxian e Lan Zhan lutam contra corpos reanimados.

Disponível em: <https://w.tt/3QAMfXf>. Acesso em: 22.06.22



Figura 13. Lan Zhan observa enquanto Wei Wuxian bebe, sentado nas escadas.

Disponível em: <https://bit.ly/3tQocth>. Acesso em: 22.06.22.

À exceção de seu tempo em Gusu, como aluno (Figuras 6 e 7), como dissemos antes, Wei Wuxian favoreceu os robes interiores escuros (particularmente vermelhos, como vemos nas Figuras 9 e 13). É compreensível que, quando ele se machuca e é levado para o Recesso das Nuvens, use roupas interiores emprestadas de Lan Zhan (Figura 10). Contudo, esta cena se passa pouco depois da decisão de Lan Zhan de publicamente apoiar Wei Wuxian, mesmo que outras personagens estejam contrárias, em uma conversa bastante franca em que o herdeiro da seita Lan afirma ter se arrependido de não ter se posicionado de forma mais clara no passado e explica que não pretende sair do lado de Wei Wuxian. Quando Wei Wuxian aparece utilizando as roupas interiores brancas (Figuras 11 e 12), ele expõe, portanto, a intimidade que traduz esse relacionamento: eles são próximos o suficiente para as emprestarem e as trocarem; Lan Zhan está suficientemente seguro dessa relação a ponto de emprestar não só uma peça de roupa a Wei Wuxian, mas a cor de sua seita e de seu clã, e por conseguinte, sua identidade, mesmo que ela contraste com as cores do robe exterior de Wuxian e, portanto, possa ser facilmente notada. Na Figura 11, Wei Wuxian e Lan Zhan conversam com Lan Xichen, líder da seita e irmão de Lan Zhan;

na Figura 12, Lan Zhan e Wuxian lutam contra uma horda de corpos reanimados (algo como nossos zumbis) e Wuxian de despe e expõe as roupas de baixo brancas em frente a vários outros cultivadores, incluindo o tio de Lan Zhan, Lan Qiren, seu irmão adotivo, Jiang Cheng, seu sobrinho Jin Ling e o filho adotivo de Lan Zhan, Lan Shizui. O que esta escolha, aparentemente inocente, nos diz é que esta relação não só está estabelecida como também é compreendida pelo entorno.

No romance original, nessa altura da narrativa, Wei Wuxian ainda não tomou consciência dos afetos de Lan Zhan; tampouco ele usou suas roupas interiores. Contudo, mais para frente, quando o casal se declara e a união se consuma, um dos comentários mais comuns sobre eles, vindo de outras personagens, é que Wuxian parece não ter vergonha de indicar a intimidade do casal, permitindo que todos vejam que ele usa, por baixo, as roupas do marido. A escolha por estas roupas, portanto, nos coloca frente à possibilidade de que os figurinistas tenham encontrado aqui uma maneira de fazer alusão à relação futura entre os dois, possivelmente esperada por fãs que buscaram a série conhecendo o romance. Também funciona para quem prefere compreendê-la por lentes outras que não a da relação homoafetiva, já que pode ser um detalhe não percebido ou explicado por outra chave de leitura.

A mesma lógica, marcada pelas cores, pode ser observada na Figura 13, que retrata uma cena que existe na adaptação e que publica como imagem promocional. Para os leitores do romance, é uma boa tradução das personagens e sua relação: Lan Zhan é estoico e lacônico, sempre impecavelmente arrumado; Wei Wuxian é um amante dos bons vinhos, das risadas e não segue convenções. Aqui temos a fita vermelha de Wuxian e seu robe exterior preto, mas uma faixa branca na cintura, que pode ser que tenha sido emprestada de Lan Zhan, o que reforça nossos argumentos sobre a ideia da intimidade tornada pública a partir de símbolos e cores no figurino, sem, contudo, explicitar a natureza da relação para quem não a conhece.

O segundo ponto para o qual chamamos atenção é o fato de que, em todas as imagens em que encontramos Lan Zhan, nós o vemos usando a fita do clã Lan em sua testa; como membro do ramo principal, ele tem também o ornamento das nuvens nesta fita. A exceção é a Figura 9, quando ele e Wuxian estão presos na caverna. Wuxian nota que Lan Zhan está com a perna ferida e improvisa uma tala. Ele precisa de algo para amarrar os pedaços de madeira e, descuidadamente, retira a faixa da testa de Lan Zhan. Como previamente exposto, a faixa, para os Lan, representa contenção e propriedade e só pode ser tocada pela família ou pelo(a) parceiro(a) do(a) cultivador(a). A combinação da presença de Wuxian usando apenas seu robe interior, com o fato de que ele tocou a faixa, nos mostra o quanto Lan Zhan, permite-se levar pela intimidade com Wuxian. Esta cena acontece relativamente cedo na trama, quando eles ainda são jovens adultos; Wuxian ainda está vivo em seu corpo original e não perdeu seu núcleo dourado. É interessante notar que, ainda neste contexto, Wuxian pergunta a Lan Zhan se ele se interessa por uma

garota que é cultivadora, e Lan Zhan não lhe responde, apenas desvia o olhar. Novamente aqui temos uma combinação de símbolos que nos permite inferir significados e derivar possibilidades: para quem conhece a história, Lan Zhan já compreendeu a natureza de seus sentimentos, ao contrário de Wuxian; para quem prefere a amizade profunda e íntima, porém sem o campo das paixões e amores, a menção à moça é uma rota de fuga permitida pela narrativa.

Neste texto ainda nos falta falar algo sobre o ornamento de cabeça de Lan Zhan. Na Figura 7, Lan Zhan, que ainda é adolescente e faz parte do grupo de alunos de seu clã para aquele ano, usa um adorno bastante discreto. Na Figura 9, depois de ter completado sua educação, já jovem adulto, seu adorno é mais elaborado. Contudo, nas Figuras 10 e 12, não só ele é ainda mais complicado, envolvendo todo seu coque, como é também maior. A complexificação e o aumento do adorno na cabeça de Lan Zhan serve dois propósitos: o primeiro é marcar claramente a passagem do tempo e seu amadurecimento. Entre a Figura 7 e a Figura 12 são quase duas décadas e o mesmo ator, que, na época da filmagem acabara de completar 21 anos de idade. Logo, figurinistas e maquiadores precisaram encontrar maneiras de traduzir uma mudança que não é real. Além disso, existe um outro motivo pelo qual o ornamento é notadamente diferente entre as Figuras 9 e 10.

No romance, parte da descrição das personagens é a de que Wei Wuxian e Lan Zhan, quando se conhecem na adolescência, são mais ou menos da mesma altura. Quando a alma de Wuxian retorna ao mundo dos vivos em outro corpo, anos depois, contudo, o novo corpo é consideravelmente mais baixo e menor do que o de Lan Zhan. Na adaptação, contudo, Wei Wuxian é sempre interpretado por Xiao Zhan que é mais alto do que Wang Yibo (Lan Zhan). Logo, para ajudar traduzir essa mudança de corpo e a mudança da relação de altura entre as personagens, o coque de Lan Zhan fica mais alto e seu ornamento de cabeça, maior. Além disso, outros subterfúgios foram usados, incluindo diferentes planos e até mesmo caixotes para que Wang Yibo aparentasse ser mais alto do que Xiao Zhan depois que Wei Wuxian retorna. Quanto à forma como ele mantém segredo sobre sua identidade, além da ideia de que ele é menor que era anteriormente, por muito tempo Wei Wuxian utiliza, ao menos em público, uma máscara, como vemos na Figura 14.



Figura 14. Wei Wuxian usa uma máscara para esconder sua verdadeira identidade

Disponível em: <https://bit.ly/3ycNfJM>. Acesso em: 22.06.22.

Tudo isso posto, podemos concluir que, embora não possamos reduzir a explicação do sucesso de *The Untamed* às suas escolhas de figurino, elas também não podem ficar de fora das articulações dessa explicação. *Os Indomáveis* encontrou uma forma de contar uma história que precisava ser adaptada para contornar proibições e essa forma incluiu uma miríade de implicações narrativas, bem como uma plethora de símbolos para os quais o figurino contribui e que nos permitem dizer ao leitor do romance original que seu casal principal se mantém intacto sem precisar retratar de forma explícita essa relação e, portanto, incorrer no risco de não ganhar permissão para ser transmitido. Para isso, precisamos entender não apenas o enredo da história, mas também como ele se mistura às cores, aos símbolos e às identidades dos diferentes grupos que a compõe e como combinações dessas esferas não são nem aleatórias, nem motivadas exclusivamente por motivos estéticos, mas sim por algo muito mais complexo e que faz desse entretenimento uma experiência política que perpassa diferentes campos do conhecimento e que encontra na semiótica grande aliada para driblar a censura.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Inéditos, vol. 3: imagem e moda*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOULHOSA, Tatiana Machado; SANTOS, Guilherme William Udo. *Idols em dramas televisivos chineses: contexto histórico, pop e subversão política em The Untamed*. In: RODRIGUES NETTO, Miguel. *Comunicação: mídias, temporalidades e processos sociais 2*. Ponta Grossa: Athena, 2021.

CALANCA, Daniela. *História social da moda*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

CRANE, Diana. *A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

CUNNINGTON, C. Willett; CUNNINGTON, Phillis. *The history of underclothes*. Nova Iorque: Dover Publications, 1992.

ELEPHANT ROOM. How reporting culture destroyed China's most popular Idol. 08/03/2020. Disponível: <https://bit.ly/3QQb9Ci>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

SOUZA, Gilda de Melo e. *O espírito das roupas: a moda no século dezenove*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HIGHWAY STAR. Xiao Zhan desabafa em carta aberta para fãs. 01/03/03/2021. Disponível em: <https://bit.ly/3NbsU8>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

HORWITZ, Josh; HUANG, Zheping. China's new television rules ban homosexuality, drinking and vengeance. Disponível em: <https://bit.ly/3bKLWUD>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

IMMORTAL MOUNTAIN. Glossary of terms of wuxia, xianxia & xuanhuan novels. Disponível: <https://bit.ly/2y2kzXy>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

KIM, EhLis. Polêmica do ator Xiao Zhan. In: Cantinho do Oppa. 03/02/2021. Disponível em: <https://bit.ly/3bl3cEB>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

KORPIKORPPI. *The Untamed* costumes, extra. Wei Wuxian's iconed red underwear. Disponível em: <https://bit.ly/3tVRYwR>. Acesso em: 09 de junho de 2022.

NERY, Marie Louise. *A evolução da indumentária: subsídios para criação de figurinos*. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004.

POPHEADS. Xiao Zhan's song *Light* hit 40 million sales in China alone. 15/09/20. Disponível em: <https://bit.ly/39Hr8lt>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

CAPÍTULO 4

O COMPLEXO DO DEMIURGO LITERÁRIO ENTRE A POÉTICA DE WILLIAM BLAKE E A CASA QUE JACK CONSTRUIU (2018), DE LARS VON TRIER

Data de aceite: 01/08/2022

Gabriela Sá Pauka

(UNESP) Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO: Este artigo propõe uma leitura do filme *A casa que Jack Construiu* (2018), de Lars von Trier, a partir do diálogo entre a Literatura e o Mal, mas mais especificamente de um de seus arquétipos: a demiurgia. O filme, baseado na exposição de cinco dos assassinatos cometidos por um *serial killer*, delinea uma espécie de ensaio sobre a relação entre a arte e a perversidade ao mesmo tempo em que radica no solo árido da contemporaneidade ecos corrompidos das antigas ambições do grande gênio artístico. Assim, pretendeu-se investigar o modo como o filme opera a transcrição do arquétipo literário, já que a distorção performada por Jack, protagonista, e Trier, cineasta, se imprime como atestado da angústia criativa da contemporaneidade. Os textos literários transcritos pelo filme e estudados aqui são os poemas “Cordeiro” (“The Lamb”) e “O Tygre” (“The Tyger”), de *Canções da Inocência e da Experiência* (*Songs of Innocence and of Experience*, 1789) de William Blake. O filme de Trier, desse modo, apropria-se dos poemas e os distorce em um processo de bricolagem fílmica, produto próprio da criação pós-moderna. Os eixos metodológicos para a investigação são os Estudos Interartes, cancelados por Claus Clüver (1997, 2006, 2012); a perspectiva da

criação como transcrição, desenvolvida por Haroldo de Campos (2015); as asserções de Linda Hutcheon (1947) sobre as noções de criação na pós-modernidade. Convém ressaltar que as análises, mesmo interdisciplinares, estão vinculadas à tradição literária ocidental e à conceituação de pervivência para a Literatura desenvolvida por Haroldo de Campos (2015). Nesse sentido, a hipótese para o gesto mefistofélico se estabelece: desejou-se franquear a deformidade da leitura de Jack como possível alegoria do criador contemporâneo que, aterrado pelas referências canônicas, está mais propenso a depreender delas argumentos que corroborem com sua equivocada perspectiva histórica. Desejou-se, portanto, dialogar com a concepção de tradição literária como base sólida que autoriza as criações contemporâneas além de advogar pela instância disruptiva, de sentindo ilimitado, da pervivência literária.

PALAVRAS-CHAVE: *A casa que Jack construiu*. Estudos Literários. Transcrição. Estudos Interartes. Demiurgia. Literatura e o Mal.

ABSTRACT: This article proposes a reading of Lars von Trier's *The House That Jack Built* (2018), based on the dialogue between Literature and Evil, but more specifically on one of its archetypes: demiurgy. The film, based on the exposition of five of the murders committed by a serial killer, outlines a kind of essay on the relationship between art and perversity while rooting in the arid soil of contemporaneity corrupted echoes of the old ambitions of the great artistic genius. Thus, it was intended to investigate the way in which the film operates the transcreation of the literary

archetype, since the distortion performed by Jack, the protagonist, and Trier, the filmmaker, is printed as a testament to the creative anguish of contemporaneity. The literary texts transcribed by the film and studied here are the poems “The Lamb” and “The Tyger”, from Songs of Innocence and of Experience, 1789, by William Blake. Trier's film, in this way, appropriates the poems and distorts them in a process of filmic bricolage, a product of postmodern creation. The methodological axes for the investigation are the Interart Studies, approved by Claus Clüver (1997, 2006, 2012); the perspective of creation as transcreation, developed by Haroldo de Campos (2015); Linda Hutcheon's (1947) assertions about postmodern notions of creation. It is worth mentioning that the analyses, even interdisciplinary, are linked to the Western literary tradition and to the concept of survival for Literature developed by Haroldo de Campos (2015). In this sense, the hypothesis is established: it was intended to open up the deformity of Jack's reading as a possible allegory of the contemporary creator who, terrified by canonical references, is more likely to infer from them arguments that corroborate his mistaken historical perspective. Therefore, it was intended to dialogue with the conception of literary tradition as a solid basis that authorizes contemporary creations, in addition to advocating for the disruptive instance, with unlimited meaning, of literary survival.

KEYWORDS: The house that Jack built. Transcreation. Interart Studies. Demiurgy. Literature and Evil.

INTRODUÇÃO

A tessitura que reveste a relação entre a Literatura e o Mal muitas vezes se manifesta como arguto aceno àqueles que um dia provaram cativos sua instigante textura – insólita, controversa, marginal. Muitos já atenderam a essa convocação pela via da investigação dos expedientes dessa tradição. Este artigo, também vestida pela vibrante seda do diálogo entre a Literatura e o Mal, deseja investigá-lo a partir de um dos seus arquétipos mais caros: a demiurgia. Desse modo, este estudo representa uma resposta positiva ao convite de Lars von Trier (1956), cineasta dinamarquês, envelopado em seu filme *A casa que Jack construiu* (2018). Nele, a transcrição de textos poéticos em imagem cinematográfica é teia para elucubrações sobre a vertiginosa arte contemporânea debatida intra e extratextualmente. Muito embora a multiplicidade de tramas referenciais seja estabelecida em linguagem cinematográfica, a obra enraíza-se direta e indiretamente na tradição literária ocidental, pois a rede epistemológica criada pelo diretor ao pensar as possíveis sendas criativas hodiernas está alicerçada no cânon literário. Lars invoca a tradição em empréstimo dialógico e por meio desse câmbio atesta a impossibilidade do criar artístico desprovido da *marca d'água*¹ que chancela a existência do original.

Desse modo, esta investigação amparar-se-á na noção de pervivência dos trançados entre a Literatura e o Mal. Essa concepção estará sustentada, é importante frisar, por perspectivas bastante atuais, tais como a Transcrição e os Estudos Interartes. A justificativa para essa abordagem encontra-se na constatação de que há ainda muito

¹ Embora a expressão “marca d'água” não seja recorrente em textos crítico literários, desejou-se utilizá-la tendo em vista a frequência com que Haroldo de Campos a utiliza em sua teoria sobre a transcrição.

a se desocultar sobre a maneira pela qual as mãos contemporâneas rendam o pano da malignidade literária. O filme de Trier servirá, portanto, como objeto para recorte tão específico. Logo, a entrançada vinculação entre a Literatura e o Mal será estudada sob a insígnia da transcrição e compreendida como forma de depreender pistas acerca das indagações que o indivíduo contemporâneo tem sobre si mesmo e sobre os fundamentos culturais e estéticos - quiçá morais – que lhe engendram.

A pesquisa almeja, portanto, promover uma leitura de *A casa que Jack Construiu* (2018) sob orientação do motivo do demiurgo literário. Esse elemento concatena uma espécie de mítica autoral, cunhada em solo romântico, que associa o gesto criativo à transgressão e ao mal. O filme, convém já dizer, apresenta os relatos de um *serial killer* de pretensões artísticas. Esses episódios – assassinatos assim chamados pelo protagonista – delineiam-se como espécie de ensaio sobre as relações entre a performance estética e o mal, último passaporte artístico a levar subversão à arte. Sua narração, vestida pela grotesca proposta, radica no solo árido da contemporaneidade - época de falência de humanismo - ecos corrompidos das antigas ambições do gênio romântico.

A face maldita do gênio artístico, de compreensão distorcida em Jack, promoverá aqui o exercício de desocultar e avaliar as equações de equivalência dispostas por Trier. Essas alusões ao literário são mais detidamente claras a dois célebres escritores, a saber: Dante Alighieri (1265 – 1321) e William Blake (1757 – 1827). *Inferno*, segmento d’*A Divina Comédia* (1472) do poeta florentino, e os poemas “Cordeiro” (“*The Lamb*”) e “O Tygre” (“*The Tyger*”), poemas de *Canções da Inocência e da Experiência* (*Songs of Innocence and of Experience*, 1789) do poeta inglês. Entretanto, dada extensão de um artigo científico, optou-se pelo trabalho exclusivo com o poeta e gravurista inglês. Por essa razão, buscar-se-á nos poemas de William Blake a interlocução para se pensar em uma poética do mal.

O filme apropria-se dos poemas e de maneira consciente, transcriba-os distorcendo-os em um processo de bricolagem fílmica, produto própria da criação pós-moderna. Consequência desse movimento é a hipótese que se deseja comprovar: o longa-metragem, dado seu modo de formar, aponta diegética e extradiegeticamente para a angústia criativa na contemporaneidade.

A compilação dos pontos de análise, assim como a reunião das diferentes áreas do conhecimento para a orientação do exame, tem ainda seu fundamento na *práxis* de Lars von Trier. Sua atividade cinematográfica é sempre alinhavada na teorização das fronteiras, seu itinerário cinematográfico comumente funde-se em linguagens híbridas ao expandir os limites das fronteiras que insulam gêneros artísticos. O procedimento do cineasta dinamarquês mostra-se, dessa forma, bastante frutífero para os debates interartísticos e consequentes campos de saber contemporâneos. À vista disso, a análise transdisciplinar, logo complexa, é *nolens volens* obrigatória.

Sob a rubrica da dialogia dos cânones, desejou-se a aproximação de textos afastados por tempo e estilo, instaurando assim a possibilidade de uma análise que

não aquela diacrônica. Na postura divergente ao caminho único, esta investigação almeja descortinar a maneira como o filme cita os textos literários entendendo-a como representação relativamente ampla dos textos canônicos. A transcrição cinematográfica será abordada como transmissor de certo estilo literário consagrado, como lícita ponte às figuras retóricas literárias, como veículo propício ao contato entre a tradição literária ocidental e os dispositivos de criação típicos das linguagens estéticas contemporâneas. Já que as produções contemporâneas fabricam obras para públicos distantes em tempo – e tudo mais que essa distância acarreta – do original, a investigação da reconstrução da tradição em outros códigos e convenções é elemento *sine qua non* para estudá-las. Em outras palavras, é de fundamental importância para a área dos Estudos de Literatura a compreensão das variadas conexões que esta faz, pois há na ressignificação grande potencialidade. No diálogo com outras artes, a tradição literária se expande em significados: sua pervivência garante a multiplicidade de interpretações, enriquecendo-a.

A DESTERRITORIALIZAÇÃO TRIERIANA

Este estudo interessa-se pela investigação da transcrição intermídia do arquétipo demiúrgico. Para sua análise, apoiamos-nos nas proposições de Northrop Frye e seu imprescindível *Anatomia da Crítica* (1957), obra que apresenta um conceito de “arquétipo literário” produtivo para as considerações aqui propostas. Com efeito, tratamos o arquétipo literário como certo padrão temático reincidente na tradição literária - até mesmo de culturas aparentemente sem conexão imediata - que concentra sentido coletivo, sendo expressivo, a seu modo, para diferentes épocas, e, por isso, recebendo nuances do contexto cultural em que está inserido, sem perder o vínculo com a tradição. O arquétipo aqui será, portanto, entendido como o que Frye chama de “[...] imagem típica ou recorrente” (FRYE, p. 101, 1957) em distintas culturas.

Definido o termo tão essencial para esta investigação, passemos para a apresentação dos parâmetros pelos quais o arcabouço teórico foi delineado, dentre eles estão os elementos caracterizadores da filmografia de Lars von Trier. Tal exposição, portanto, faz-se necessária não apenas pela cautela exigida pelo estudo do diálogo entre linguagens artísticas distintas e pertencentes a diferentes contextos culturais, como é caso da transcrição de arquétipos do cânone literário em produção cinematográfica, mas também pelo fato de a obra trieriana impor, por si própria, redobrada precaução: o confrangimento intencional e provocativo das bases estéticas e morais da arte são *modus operandi* de Lars von Trier.

Sendo assim, é imprescindível sopesar as estimulantes e pouco convencionais proposições trierianas. Mais do que advogar pela ótica arbitrária presente em suas narrativas, Trier parece convidar o telespectador à crítica, colocando seu público em circunstâncias pouco óbvias porque nada maniqueístas. Logo, compactuar prontamente com suas narrativas é imprudente postura irrefletida. A passividade mental, fruto da

proposta hollywoodiana de narrativas otimistas e naturalistas, é alvo do diretor.

Há ainda de se considerar o tom nada ingênuo da linguagem pós-moderna que alicerça a experimentação de seu cinema. Segundo Stępnik (2020, p. 2), o conjunto da obra de Lars von Trier é sintomático da estética pós-moderna: o hibridismo, o relativismo, uma postura irônica e sofisticada combinados à uma predileção especial por um pastiche inescapavelmente histórico são idiossincráticos ao pensamento pós-moderno e à estratégia de apropriação artística usada tão voluntariamente pelo diretor dinamarquês. Por isso, a multifacetada natureza do corpus de pesquisa, exigente de uma escrutinação acinte plural já que vincula diversas áreas, privilegiando a literária, encontra mesmo apelo na trajetória cinematográfica de Trier.

O diretor sempre teorizou as fronteiras. O trabalho com linguagens híbridas, o alargamento do limite das formas e fronteiras do gênero cinematográfico são preocupações recorrentes de seu cinema. Para tanto, Trier evoca uma extensão de estilos, técnicas e narrativas e com elas experimenta. Segundo Oliveira (p. 19, 2008), a criação a partir de estilos específicos para cada filme é influência direta do também dinamarquês Carl Dreyer (1889 – 1968), resultando na miscelânea característica de sua filmografia: há melodrama, suspense, horror, ficção científica. Entretanto, a leitura de seus filmes torna perceptível o objetivo da eleição de cada um dos gêneros estratificados: a subversão. Lars deseja transformá-los em um similar dissonante, em uma tangente de gênero – toca, mas não é completamente. Esse alargamento não só das formas, mas também de temáticas, combinado ao primoroso trabalho estético representam o diferencial trieriano.

Para a compreensão da perspectiva proposta por este artigo sobre a interpretação de sua filmografia a palavra “desterritorialização” será utilizada. Ela aqui designará a quebra de controle antes exercida pelo espectador e causa primária do seu cinema incômodo. Em outras palavras, desterritorialização significará a fratura no acesso aos territórios simbólicos familiares.

Essa quebra acontecerá dentro de duas instâncias, na forma e no conteúdo. A primeira delas diz respeito à operação de transparência de seus filmes, ou seja, à forma. Segundo Xavier (p. 41, 2005), alguns dispositivos garantem aquilo que batiza de *coeficiente de verdade* – ou então *poder de ilusão*. De acordo com o teórico, quando a montagem e a decupagem são clássicas, ou seja, acontecem de maneira a não serem percebidas, há o reforço do ilusionismo cinematográfico. Nessa proposta, o público experimenta o filme a partir de uma ótica afeita à uma concepção lida como verdadeira, de montagem acelerada, como detentora de sentido existencial – geralmente de orientação capitalista - e de suposta equivalência à realidade fora das telas. Quando os dispositivos estão revelados, como em cortes abruptos e sequências exigentes de conexão por parte do espectador, o público é distanciando ao invés de tragado e o pensamento crítico é favorecido – em *A casa que Jack construiu* (2018), por exemplo, Lars trabalha a descontinuidade a partir de uma estrutura tipicamente literária, a de capítulos. Quando o cinema expõe suas técnicas, mesmo que

não ostensivamente, colocando-se como produto antropomórfico, ou seja, à medida da perspectiva humana, colapsando uma pretensa objetividade, falamos de *opacidade cinematográfica*. O pêndulo da filmografia de Trier aponta para a opacidade do coeficiente de verdade, pois deixa transparente técnicas cinematográficas, como é o caso do cenário de *Dogville* (2004), por exemplo. E já por isso apartado do cinema popular, habitual, comercial.

A fratura das formas canonizadas, o rompimento com o naturalismo hollywoodiano – acima mencionado como decupagem e montagem clássicas - e consequente transparência da técnica cinematográfica encerram cargas significativamente ambíguas, fragmentárias e irônicas na filmografia de Trier. Por essas razões, cabe ao público e à crítica desvendar o jogo de alusões provocativas de Trier, fruindo o corte de expectativa.

A satisfação para a antecipação lesionada é a noção de que o cinema de Lars é um lugar onde as pulsões humanas, sempre tão ambíguas, corporificam-se: tudo está em tensão, pois tencionado é o ser humano. Similarmente, Trier tencionará as noções de objetividade, forma e arte. “O cinema provocativo de Trier é *thaumático* - do grego *thauma*, que significa ‘espanto’, base e origem de todo o pensamento” (LIMA, 2018, p. 15). Ou seja, Lars propõe situações-limite que despertam perturbação de variados graus.

Além disso, os produtos culturais pós-modernos têm em seu íntimo o objetivo de oferecer resposta aos impasses da criação artística na contemporaneidade, contexto onde se imprime a saturação das formas de expressão e a angústia diante da impossibilidade de se plasmar a novidade. Motivado por essa mesma impossibilidade, a vinculação mais nítida entre Trier e a pós-modernidade mostra-se justamente no modo de criar, sempre enraizado em sistemas signos diversos. Isto é, Lars von Trier, ao colocar em crise o comum, renova os procedimentos estilísticos da linguagem cinematográfica engendrando produtos tipicamente pós-modernos.

Desse modo, o cineasta não advoga por uma mimética representação e palatável enredo, mas pela potencialidade da miscelânea típica da contemporaneidade (LLEVA DOT *apud* LIMA, 2018, p. 17).

Em *A casa que Jack construiu* (2018), a personagem Jack aspira a excelência artística marcada pelo gesto do grande gênio. Entretanto, na condição de homem contemporâneo, sua pretendida obra está mais alicerçada nas estéticas do Pastiche (JAMESON, 1991), impossibilitando-o de realizar uma performance verdadeiramente grandiosa.

O engenheiro civil Jack, interpretado por Matt Dillon, narra cinco dos assassinatos que cometeu a Virgílio, interpretado por Bruno Ganz – em estrutura semelhante à de *Ninfomaníaca* (2013). Paralelamente às confissões durante um movimento de descida ao inferno, o engenheiro relata as tentativas da construção da própria casa. Entretanto, assim como a narrativa das mortes nunca é concluída, a casa também não se termina. O *thriller* alegórico, com pitadas de horror e de insólito, compara os assassinatos de Jack e a posterior manipulação dos corpos às obras de arte clássica. A lógica da modificação da natureza para criar algo esteticamente agradável, tais como catedrais, é levada para as

fotos de cadáveres tiradas por Jack. Em outras palavras, a morte e seus produtos podem ser motivação para gestos artísticos. No filme, esse raciocínio é levado ao extremo com referências explícitas aos poemas “Cordeiro” e “O Tygre” de William Blake.

Além das referências à alta literatura, a obra é marcada por uma profusão de citações às artes plásticas, à música clássica, à caça e à arquitetura; levantando o debate acerca da angustiosa influência que perpassa o sujeito artístico contemporâneo. O convite à investigação das reminiscências da cultura canônica está atrelado à sugestão de que o crime e a violência são as últimas instâncias doadoras do caráter de novidade e de subversão à arte. A proposta da criação pela aniquilação faz ressoar, portanto, os sons do mito demiúrgico. Sob essa perspectiva, temos ainda a possibilidade de não só aprofundarmos no mito do demiurgo, divindade criadora parcial e má (WILLER, 2007), mas também na concepção de gênio poético, dois eixos que permitem a consideração do mal como força motriz da criação artística (SANTOS, 2009).

A poesia cinematográfica de Lars concatena áreas diversas, culminando em um *cinema-maiêutica*, pois a dimensão educativa defendida pelo cineasta consiste em permitir ao espectador a elaboração de conclusões interpretativas por si mesmo. A estética intermediária que fabrica fornece, portanto, um entretenimento não pasteurizado. Desse modo, “Trier faz um cinema intelectual. Para além do enredo, sua obra tece uma teia de citações que passam pelo cinema, Bíblia, Literatura, Música, Fotografia e Artes Plásticas. É como se convocasse os signos da cultura [...]” (RUFINONI, 2017, p. 73) para a confecção de seus filmes.

Diversos de obras lineares, entendidas como aquelas alicerçadas em pressupostos objetivos, os filmes de Trier não têm a pretensão de estabelecer verdades, ação impossível em um mundo pós-utópico e fragmentário. É justamente na provocação de valores morais que Trier revisita o cinema da subjetividade. Por isso é tão importante ver sua filmografia a partir de uma perspectiva que estabeleça o poder da metáfora (LIMA, 2018, p. 25). Mesmo que a temática de seus filmes possa assumir, por mãos diferentes, facetas objetivas, o resultado seria exatamente aquele que Trier deseja negar: a ilusão das respostas dadas, estagnando a potencialidade construtora de seu público. “A ilusão pela informação é inerte, estática e não provoca nenhuma inquietação para o existente; ela é apenas recebida. A comunicação indireta potencializa os filmes de Trier, dissipando as ilusões” (LIMA, 2018, p. 47). Trier valoriza a subjetividade. Essa pode ser a razão pela qual seus filmes são frequentemente motivo de repúdio e escândalo para o público em geral.

O ESPECTRO DEMIÚRGICO NA ARTE

Apesar do inquestionável progresso da racionalidade do conhecimento, o cosmo e sua origem foram por diversas vezes imaginados. *Timeu*, publicado por volta de 360 a.C., é um dos diálogos de Platão (427-347 a.C.) e representa uma das inúmeras

concepções existentes para a gênese cósmica. O livro, composto por um longo monólogo do personagem-título, especula sobre a natureza do mundo físico e os seres humanos. É nele que a figura mítica do demiurgo, de papel conceitual e central na narrativa, foi registrada pela primeira (MANINI, 2014).

Porém, antes de aprofundarmo-nos em sua caracterização, é importante definir o termo. Segundo o *Dicionário Michaelis*, “demiurgo” é

1 FILOS Ser divino que, segundo o filósofo grego Platão (428-348 a.C.) e seus discípulos, age como princípio causal, com o sentido de criador, dotado de movimento próprio, que tem o poder de organizar o Universo. 2 REL Entidade intermediária de Deus, que teve participação na criação do mundo, de acordo com seitas cristãs de influência platônica e gnóstica. 3 FIG O responsável pela criação de uma obra monumental. 4 FIG Qualquer criatura tida como divindade. ETIMOLOGIA gr *dēmiourgós*. (MICHAELIS, 2021)

Desse modo, a figura do demiurgo pode ser lida como uma representação metafórica do princípio inteligente e ordenador de um domínio antes caótico. Segundo Platão, a ordem cósmica está, portanto, encarnada no papel fundamental e benevolente do demiurgo. Ele “é chamado de ‘a melhor das causas’ (29a5-6), que fabrica o *kósmos* não *ex nihilo*, mas a partir de um estado inicial de desordem, mantendo seu olhar fixo em um paradigma eterno, cuja beleza imita em seu produto” (MANINI, 2014, p. 51). A perspectiva da criação a partir da desordem, a partir do caos tencionada para o belo - e conseqüentemente para o divino e natural, pois platonicamente mimético - nasce, portanto, na figura do demiurgo. A aura demiúrgica tem, por conseguinte, conotação positiva.

Enquanto no mito relatado por Platão do *Timeu*, “há um Bem transcendente e um demiurgo racional, que atua como mediador para preencher, através da geometria, a distância entre formas inteligíveis e coisas sensíveis” (WILLER, 2007, p. 94), no Romantismo o demiurgo é princípio criador e nocivo: já que o universo é grotesco, seu criador é também funesto. À infausta perspectiva da criação por mão perversa acrescenta-se o movimento usurpatório da criação humana pela arte. Em outras palavras, é possível aos homens exercer papel demiúrgico por caminhos artísticos (BERNARDO, 2009).

O filme de Lars von Trier, *A casa que Jack construiu* (2018), tangencia o aspecto demiúrgico da arte. A narrativa baseia-se na faceta maldita de criador encarnada no protagonista. Este, além de afiançar a violência como última fronteira a ser ultrapassada pela arte, deseja realizar o grande gesto artístico, entronando-se como senhor de seus materiais e produções. Entretanto, o filme não apenas pensa a demiurgia amparada nas elucubrações de Jack, seu protagonista. Ela é tematizada em dois níveis: diegética e extradiegeticamente. Enquanto Jack formula trôpegos e facilmente refutáveis postulados sobre as realizações que perpetua aos corpos de suas vítimas, Trier propõe reflexão sobre o fazer artístico. Através da exposição dos mecanismos cinematográficos, recurso idiossincrático de sua cinematografia, alicerça a narrativa fílmica como artifício para o exercício mental.

Somado ao robusto aspecto demiúrgico, Trier promove ainda um constante jogo de interações interartísticas, apropriando-se de várias artes e incluindo-as em seu universo cinematográfico. O cinema trieriano apresenta-se, portanto, duplamente cósmico. Um fazer cinematográfico de arte total, composto por uma postura demiúrgica de citações artísticas em profusão. É um cinema de *mise en abyme*². Trier coloca-nos diante de um abismo de realidade ilusória composto por um universo de referencial teórico, desconstruindo a vertigem da objetividade, do ideal mimético e da bruta originalidade autoral. É necessário escavar os fundamentos de seu cinema. Há, portanto e ainda, dupla escatologia em *A casa que Jack construiu*: a visceral e a sagrada, pois os corpos, um dos objetos centrais da discussão artística promovida por Jack, são deificados através da transgressão; o sagrado divino de aspirações artísticas alcançado pela destruição apocalíptica e herética.

Os trilhos dessa obra, já em si cavernosa, apontam, portanto, para um vínculo entre o Cinema e a Literatura. Aludem ainda à uma inseparável relação entre realizador e obra, criador e criação, entre Trier e Jack. A Literatura e o Cinema formam aqui uma mesma matéria tida antes como, não disforme, mas talvez distante, a qual Trier deve organizar em um duplo movimento paradoxal. E, muito embora o eixo temático central do filme resida no caos e na desordem provenientes do delírio de Jack, o final soluciona originalmente a questão. O desfecho envia Jack – e o espectador – ao começo da narrativa, ao início do diálogo com Virgílio, às águas em tornozelos que principia o filme. Desse modo, na justaposição do final sobre o início, estabelece-se um jogo metalinguístico, tal qual um demiurgo transformando o caos em cosmos, para então destruí-lo e logo fazer renascer, sucessivamente, a sua criação.

O potencial criador e supostamente nefasto da humanidade é problematizado de maneira pioneira na modernidade pelo poeta inglês William Blake. Tanto que o filme do diretor dinamarquês resgata pontualmente dois de seus poemas mais famosos, a saber “Cordeiro” (“*The Lamb*”) e “O Tygre” (“*The Tyger*”). Uma das intersecções entre a proposta blakeana e a demiúrgica é a de que “o conhecimento não se dá na passividade, o conhecimento é ação” (BARBOSA, 2006, p. 21). Desse modo, a claridade lúcida se dá no combate àquilo que se convencionou chamar de *status quo* – ou como Blake prefere, o Bem. Na investigação daquilo que ainda está obscuro – o desconhecido proibitivo e insondável estipulado pela convenção religiosa, segundo o poeta –, é possível criar conhecimento científico e artístico, já que o mundo, tal qual o conhecemos, é resultado do trabalho exploratório humano. A ação investigativa é, portanto, valorizada no poder transformador que lhe caracteriza. Logo, a laboração é apontada como farol possível para a competência demiúrgica.

² Noção usada pela primeira vez pelo escritor francês André Gide em 1893 ao referir-se aos procedimentos em que um texto suporta um outro texto dentro de si. Apesar da factível aplicabilidade por parte de qualquer campo artístico que suponha uma narrativa, é mais frequentemente utilizado pelas artes plásticas e o cinema. O quadro *As Meninas* (1656), do pintor espanhol Diego Velásquez, é um claro exemplo de construção em abismo. Na literatura, o termo encontra lugar nas limitações e reverberações de memória do leitor. Já no cinema, a pluralidade de enquadramentos provoca o lugar do espectador como vidente da realidade diegética do filme, pois faz com que as previsões elaboradas alcancem a realidade exterior à obra.

Sobre a latente face demiúrgica da criação artística e da pesquisa científica, Barbosa (2006), em *O homem demiurgo*, afirma que “o homem não é mais um simples filósofo diante do universo, ele é uma força infatigável contra o universo, contra a substância das coisas. A ação é sempre contra o estabelecido, o que já está aí. É preciso instaurar o novo”. Fica evidente, portanto, que apenas na derrubada de antigos muros e pela renovação de fronteiras a expansão humana será possível. Esse aspecto não só liga a demiurgia a Blake, mas também a Trier, já que, como dito anteriormente, seu cinema sempre teorizou os limites fronteiriços da linguagem cinematográfica. Mesmo na destruição do conhecido, ou em sua renovação, há sentido criador: “pelo martelo obreiro, a violência que destrói é transformada em poder criador³” (BACHELARD *apud* BARBOSA, 2006, p. 22).

A DICOTOMIA BLAKEANA DO MAL

William Blake (1757-1827) foi poeta, desenhista, pintor, gravador, impressor e, possivelmente, compositor no período da Revolução Industrial inglesa. Viveu, portanto, o momento de transição entre a economia agrária e artesanal para a intensa produção fabril. O testemunho dessas mudanças está impresso em sua poesia, pois “[...] sua obra é comentário e uma reação às suas consequências” (COUTINHO; GONÇALVES, 2005, p. 11). Acrescenta-se a essa fotografia poético-histórica, a condenação por Blake das contradições da primeira geração romântica. Ele denunciou a superstição da filosofia, a idolatria da razão e profetizou os perigos do culto à religião do progresso das fábricas satânicas e mortes eternas (PAZ, 1984, p. 78). Aos quatro anos de idade viu Deus e “[...] durante toda a sua vida teve visões, afirmando encontrar-se com anjos e profetas” (COUTINHO; GONÇALVES, 2005, p. 11). Essa notável experiência plasmou-se em toda sua obra, pois seus textos e gravuras têm grande relevância religiosa e mística. Em seus poemas e impressões, há marca expressiva de sua concepção particular de Deus e de anjos como enormes figuras mitológicas e proféticas.

Sobre a interpretação de Blake sobre o divino, o crítico literário C. M. Browra afirma que

Deus é o poder criativo e espiritual no homem e, apartado do homem, a ideia de Deus não tem sentido. Quando Blake fala do divino, ele está fazendo referência a este poder, e não a uma figura divina externa e independente. [...] Para Blake, Deus é a essência divina que existe potencialmente em cada homem e mulher. (BROWRA *apud* COUTINHO; GONÇALVES, 2005, p. 13)

Ou seja, Blake defende a ideia de que o divino é habitante do gesto criador. E ao encerrar o divino dentro da ação humana, mais especificamente na atividade criativa, o poeta elevará a arte ao patamar da religião. Isso em um momento em que a valorização da racionalidade é *sine qua non* para a validação de qualquer figura da intelectualidade e consequente produção. Em um período de nacionalidade exaltada, de enaltecimento do

³ “*Par le marteau ouvrier, la violence qui détruit est transformée en puissance créatrice*”.

coletivo, da propaganda do Iluminismo, Blake cria uma mitologia pessoal a partir de uma faculdade essencialmente subjetiva: a imaginação; e ainda afirma, em notas elaboradas sobre *A Visão do Juízo Final*, pintura datada de 1808, “Este mundo da Imaginação é o Mundo da Eternidade (tradução nossa)”⁴.

Nessa mitologia, a imaginação é o oposto complementar do deus da razão, Urizen, o limitador da Energia, o fabricante de leis. “A criação blakeana simboliza o Criador, o Grande Arquiteto que, por sua obra, aprisiona a imaginação do Homem, destruindo, assim, o seu Corpo Espiritual” (COUTINHO; GONÇALVES, 2005, p. 14). Quer dizer, a racionalidade castra a faculdade imaginativa do homem, aquela responsável pela investigação indagadora e posterior expansão do mundo e mente humana. Nessa castração, esse ímpeto potencialmente existente em cada homem e mulher, esse motor de manifestação divina, é assassinado. Em outras palavras, Blake opor-se-á total e completamente à filosofia animadora da Revolução Industrial.

Antes de prosseguir, é interessante notar a aproximação possível entre a personagem protagonista do filme de Trier, Jack, e a racionalidade do *Grande Arquiteto* supracitada. O *serial killer*, engenheiro civil de formação, fala abertamente do desejo reprimido pela mãe de formar-se em Arquitetura. Inclusive defende sua extravagante teoria sobre as artes partindo de concepções arquitetônicas sobre igrejas góticas. A partir daí ele arrazoará sua hipótese assentado na metáfora de que os corpos das vítimas que mata “pedem” a ele determinadas construções, específicas linguagens artísticas. Isso o faz experimentar a fotografia, a caça, a escultura e, claro, a arquitetura. Desse modo, Jack deseja elevar-se como o último gênio artístico possível, e ao mesmo tempo como o grande pensador racional da atualidade, pois defende a violência, a aniquilação como motes para o trabalho artístico. O arquiteto que assassina, assim como acontece em Blake.

Entretanto, o mundo em que Blake vive é dominado por Urizen, ao contrário daquele habitado por Jack. A razão, de acordo com o poeta inglês, deve ser combatida por meio da arte contestadora. Ao contrário da convicção blakeana, Jack afirma ser contestadora toda arte “verdadeira”, independente do expediente e grau em que se apresente a contestação. E vai além, afirma ainda que sua proposta só pode ser constatada por aqueles essencialmente racionais. Enquanto Jack defende a violência crua, Blake, segundo Paz (2005),

[...] lima de erros os livros sagrados e escreve inocência onde se lia pecado, liberdade onde se gravava eternidade. O homem é livre, desejo e imaginação são suas asas, o céu está ao alcance das mãos e se chama fruta, flor, nuvem, mulher, ato. Aliviado da culpa, o homem de Blake voa, tem mil olhos, fogo na cabeleira, beija o que toca, incendeia o que pensa. (PAZ apud COUTINHO; GONÇALVES, 2005, p. 15)

Trier, portanto, parece apresentar Jack como um leitor literal e pouco sensível à verdadeira proposta blakeana. Enquanto Jack constrói uma casa de corpos e em

4 “*The world of imagination is the world of eternity*”. (BLAKE, 1808)

delírio desce ao inferno, Blake abre as portas de um mundo peculiar, onde questões modernas - como racismo, orfandade, densidade populacional, questões sociais várias, condições precárias de trabalho, a brutalidade e cegueira religiosa, a inocência perdida, a desumanidade – ainda não eram totalmente percebidas e compreendidas. Alimentado pelo arredor, o universo blakeano é revoltoso, é criador, contestador e divinal. A barbárie moderna por ele presenciada, o mal advindo da escura fuligem dos telhados das fábricas, não lhe permitiu possibilidade de repouso. Desse modo, sua poesia está permeada por essas visões infernais.

Essa violência, esse Mal, torna-se em Blake um jorro de energia, provedora da força contestadora encontrada em sua poesia. Ele a condensou na figura do Tigre, em versos agora célebres. Nos animais tema dos dois poemas, Blake vê partes da eternidade e ilumina as concepções divinais do pensamento dicotômico e retroalimentar de sua poesia. No cordeiro, representante do Bem, da infância, da ludicidade, está a moralidade mais óbvia, a conduta asseverada, e também a curiosidade inocente porque infantil, postura poética para o descobrimento daquilo que o tigre revela. O espelhamento desses dois poemas suscita aquilo que cada um, se analisados separadamente, esconde. O movimento comparatista desperta e a linguagem provoca, ilumina. Desse modo, “[...] a moral rigorosa, neste aspecto, é dada a partir de cumplicidades no conhecimento do Mal, que estabelecem a comunicação intensa” (BATAILLE, 1989, p. 10).

Blake soube reduzir o humano à poesia e a poesia ao Mal (BATAILLE, 1989, p. 67). A estesia necessária para a apreciação da poesia blakeana é similar àquela exigida pela cinematografia de Lars von Trier, pois, além da proposta demiúrgica para a arte, além do tom antagônico do trabalho, no cerne da empresa de ambos está o incômodo. Esse pilar, proveniente do maligno, é recurso de transcendência, é motor para a catarse, já que ambos afixam o poder transformador de sua inquisitória arte-filosofia. O Mal, instância a ser analisada microscopicamente, funciona, portanto, como força motriz para a reflexão. Os poemas “Cordeiro” e “O Tygre” plasmam, desse modo, a defesa do *modus operandi* de ambos os artistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Casa que Jack construiu* (2018) é, de relance, uma narrativa apologética à transgressão. Entretanto, o espectador que se mostrar disponível para a descida às referências malignas dispostas por Lars von Trier perceberá que o longa-metragem expõe e executa a subversão mais rasa, as águas pelo tornozelo, que, à primeira vista, parece autorizar. Trier, desse modo, atua como mente demiúrgica de um universo que de tão tensionado se fratura.

Com isso, salienta-se a deformidade da leitura da poética blakeana, pois Jack, ao alimentar-se dos condimentos aniquiladores de William Blake, glorifica-se como criador

último. O extermínio em *A casa que Jack construiu* significa, portanto, reverberações claudicantes da faceta maligna do poeta inglês. A partir da análise dialógica das proposições, notamos que Lars, pela máscara órfica de seu protagonista, coloca-se também como criador maldito, manipulando o universo diegético de Jack e o mundo intelectual de seu espectador. Desse modo, o diretor tematiza o próprio fazer cinematográfico, povoando a narrativa com ecos autobiográficos.

Para a consideração de *A casa que Jack construiu* no interior do cosmo poético de William Blake necessário é nutrir-se de suas proposições sobre demiurgia e visão imaginativa. Ver o cânone inventivamente significa vê-lo enquanto possibilidade de criação, enquanto peças para a reconstrução de uma estética autorreferente, autocrítica e fragmentária - e não como bloco de sentido definitivo. Desse modo, a casa de corpos trieriana parece plasmar certa ponte sincrônica entre autores, formando, assim, uma cadeia de pervivência artística. Sabedor da ruína da linearidade, Trier faz da visão poética blakeana fundação de seu filme antinaturalista, erigindo, desse modo, uma cinematografia demiúrgica.

O cineasta reorganiza a cascata infernal e aflitiva de referências que é o cânon em um novo universo de sentidos insubmissos, tal qual um demiurgo. A câmera oscilante, os trechos compostos pela alternância de cenas em primeiríssimo plano (rosto) e plano geral (ação), o roteiro verborrágico e ufano são elementos para a criação. A matiz intermídia da linguagem de Blake é escalonada ao ponto de tornar-se autorreferencial em Trier. No minuto 01:49:00, cenas de filmes anteriores são exibidas. Nesse momento, Jack diz:

Algumas pessoas afirmam que as atrocidades que cometemos em nossa ficção são aqueles desejos internos que não podemos satisfazer em nossa civilização controlada, então eles são expressos, em vez disso, por meio de nossa arte. Eu não concordo. Eu acredito que o Céu e o Inferno são um e o mesmo. A alma pertence ao céu e o corpo ao inferno. (TRIER, 2018, tradução nossa)⁵.

Aqui Trier dá a chave-interpretativa. Apontando frequentemente como gerador de violência gratuita em sua filmografia, ele cerze William Blake na argumentação quando afirma: “Eu acredito que o Céu e o Inferno são um e o mesmo” enquanto Jack olha para cima, após a chuva que lava o sangue da trilha deixada por sua vítima – o que antecede a explanação sobre a complementariedade entre o cordeiro e o tigre. Esse gesto, além de referenciar Blake, aponta também para Trier, pois é ele quem orquestra a tempestade em favorecimento de seu protagonista.

Além disso, a perversidade de expressão permitida apenas em linguagem artística vai de encontro com a perspectiva messiânica do mal defendida pelo poeta inglês. A relação provocativa estabelecida pela citação acima – opaca, pois lida por muitos críticos

⁵ “Some people claim that the atrocities we commit in our fiction are those inner desires which we cannot commit in our controlled civilization, so they’re expressed instead through our art. I don’t agree. I believe Heaven and Hell are one and the same. The soul belongs to Heaven and the body to Hell”. (TRIER, 2018, 01:49:00)

como pedantismo autocentrado – nos parece refletir o *modus operandi* de ambos artistas: há certa obscuridade nas metáforas de Blake e de Trier. A lapidação extensiva é razão para a classificação do cinema trieriano como intelectual (RUFINONI, 2016, p. 73) e da poesia blakeana como impenetrável (FRYE, 1947, p.5). Os dois artistas vêm a malignidade como fio condutor para a expansão humana, pois é instrumento questionador. A dimensão mais humana está em seu elemento criativo, que pode com frequência chocar. Enquanto Blake denuncia a castração performada pela Revolução Industrial, Trier aponta para a pouca profundidade pensamento da atualidade. O extermínio que combatem aqui é, portanto, da capacidade imaginativa. Nem Blake nem Trier defendem o mal *per se*, mas a redução do humano em estruturas rasteiras. O desejo indicado na citação significa, portanto, a necessidade da liberdade ilimitada da criação.

Trier, dessa maneira, lê a tradição como Blake lê a Bíblia: infernalmente. Isto é, movido pela descortinação das ambiguidades, pelo potencial poético de renovada decodificação. O cânone, nesse sentido, funciona como fonte poética e não como receptáculo de verdades absolutas. Em seu modo de formar transluciferiano, Trier amplia a capacidade metafórica do cânone, antes entendido como fixo e encerrado, através da heresia de combinar tantas referências distantes.

A sociedade pós-moderna, e por isso pós-utópica, marca a dissolução das visões sistemáticas da realidade e do universo “como totalidade ordenada. Resultado disso é “[...] a crise de valores, a dissolução da cultura, a relatividade dos costumes e a falta de perspectiva que estaria atingindo a todos os membros da “multidão solitária” (XAVIER, p. 85, 2005). O abandono das intuições é proporcional ao da expansão científica (HUTCHEON, 1991). Assim como Blake, Trier propõe a reconexão do humano pela fruição estética. Como afirma Xavier (2005),

A arte, como lugar privilegiado desta apreensão estética (sensível) das coisas, significaria a garantia de que a sensibilidade humana não estaria condenada à morte. Ela ganha assim definição como complemento da explicação abstrata fornecida pela ciência, através da doação de uma experiência qualitativamente diferente. (XAVIER, 2005, p. 87)

Sendo assim, Trier parece convidar seu público a se redimir da inércia intelectual, de sua virtual inexistência. É possível expandirmo-nos através do cinema de Trier porque estamos nós também fragmentados. *A casa que Jack construiu*, particularmente equipado para promover a redenção da pervivência artística, mostra-se, desse modo, equivalente aos blakeanos olhos tigrados.

REFERÊNCIAS

A CASA que Jack Construiu. Direção: Lars von Trier. Produção: Louise Vesth 2018. (155min.) 1 DVD. Distribuição: Califórnia Filmes. The house that jack built.

BARBOSA, Eliana. O homem demiurgo. **Reflexão**, v. 31, n. 90, p. 21-28, 2006. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

BATAILLE, Georges. **A literatura e o mal/Georges Bataille**; tradução de Suely Bastos. - Porto Alegre. L&PM, 1989. 224p.; 14x21 cm.

BERNARDO, Gustavo. Da metaficção como agonia da identidade. **Confraria—Revista de Literatura e Arte**, 2009. Disponível em: <https://www.confrariadovento.com/revista/numero17/ensaio03.htm>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BLAKE, William. **Canções da Inocência e da Experiência**. Edição bilingue. Tradução de Mário Alves Coutinho e Leonardo Gonçalves. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição** / organização Marcelo Tápia, Thlema Médici Nóbrega. – São Paulo: Perspectiva, 2015.

CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. **Literatura e sociedade**, v. 2, n. 2, p. 37-55, 1997.

_____. Intermedialidade. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, p. 8-23, 2012.

_____. Inter textus/Inter artes/Inter media. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 14, n. 2, p. 10-41, 2006.

DOGVILLE. Direção: Lars von Trier. Produção: Vibeke Windelov / Dinamarca/Alemanha/Suíça/França/Noruega, 2011 (178min.) 1 DVD. Distribuição: Califórnia Filmes.

FREY, Mattias. **Extreme Cinema: The Transgressive Rhetoric of Today's Art Film Culture**. New Brunswick and London: Rutgers University Press. 2016.

FRYE, Northrop. **Fearful Symmetry: a study of William Blake**: Princeton UP, 1947.

_____. **Anatomia da crítica: quatro ensaios**. Tradução de Marcus de Martini. São Paulo: É Realizações, 2014 [1957].

HUTCHEON, Linda. 1947 – **Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção** / Linda Hutcheon; tradução Ricardo Cruz. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

_____. Re-presenting the past. In **The politics of postmodernism**. Routledge, p. 62-92, 2003.

JAMESON, Fredric. **Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism**. Duke University Press, 1991.

LIMA, Fransmar Barreira Costa. **Inquietações do existente: cinema como filosofia em Lars von Trier / Frasmr Barreira Costa Lima**. 166 f. : il. ; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Orientador: Paulo Roberto Monteiro de Araujo. Bibliografia: f. 154-163.

MANINI, João Luís Serra. **O deus artesão: o papel do demiurgo no Timeu de Platão**. 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora: Melhoramentos Ltda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NINFOMANIACA. Direção Lars von Trier. Dinamarca: Califórnia Filmes, 2013. DVD (ca. 325 min.), color. e p & b.

OLIVEIRA, Fábio Crispim de. **A intermedialidade subversiva na narrativa cinematográfica de Lars Von Trier**. 2008.

_____. **Espaços excludentes, corpos excluídos: a narrativa cinematográfica de Lars von Trier**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PAZ, Octavio. **Os Filhos do barro: do romantismo à vanguarda** / Octavio Paz; tradução de Olga Savary. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PLATÃO. **Diálogos Timeu- Crítias** - O 2º Alcibíades - Hípias Menor. Trad. C. A. Nunes. Belém: Gráfica e Editora Universitária, 1986.

RUFINONI, Simone Rossinetti. Paradoxos da Melancolia. Uma Leitura do Filme Melancolia, de Lars Von Trier. **Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual**, v. 5, n. 1, p. 69-77, 2016.

STĘPNIK, Małgorzata. *The House that Lars Built. The Architecture of Transgression*. In: **Arts. Multidisciplinary Digital Publishing Institute**, 2020. p. 127.

TAVARES, Enéias Farias et al. **As portas da percepção: texto e imagem nos livros iluminados de William Blake**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

WILLER, Claudio Jorge. **Um obscuro encanto: Gnose, gnosticismo e a poesia moderna**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 3ª edição – São Paulo, Paz e Terra, 2005.

ESCREVIVÊNCIAS E TRAVESSIAS NOS CONTOS DOS PALABRAS E AYOLUWA A ALEGRIA DE NOSSO POVO DE ISABEL ALLENDE E CONCEIÇÃO EVARISTO

Data de aceite: 01/08/2022

Ezilda Maciel da Silva

Doutora em Letras pela Universidade de
Brasília -UNB -DF

Amilton José Freire de Queiroz

Doutora em Letras pela Universidade de
Brasília -UNB -DF

RESUMO: Este trabalho propõe fazer a comparação dos contos *Dos palavras*, de Isabel Allende, (2001) e *Ayoluwa, a alegria de nosso povo* (2016), de Conceição Evaristo. Os dois textos desenvolvem uma leitura contrapontual do imaginário feminino nas sociedades chilena e brasileira, figurando práticas, discursos e saberes cuja espessura estética, literária, antropológica e cultural aponta outros caminhos da história e literatura latino-americana. Para discutir essa mirada crítica de releitura e reescrita do papel da mulher no contemporâneo, parte-se das interlocuções entre a Teoria Literária, os Estudos de gênero, os Estudos Pós-coloniais e a Literatura Comparada, especialmente na perspectiva de Thomas Bonnici (2009) Eurídice Figueiredo (2020), Eduardo Coutinho (2010), Heloísa Buarque de Holanda (1996) e Lúcia Osana Zolin (2009), entre outros. Ao dialogar com tais estudiosos, busca-se compreender as estratégias de figuração de Allende e Evaristo, ao construírem mundos ficcionais com múltiplas linhas de fuga na língua, cultura e voz de personagens cujas alteridades movem-se em direção à estranheza do próprio ato

de narrar. Com isso, espera-se, finalmente, examinar as travessias literárias de duas autoras latino-americanas que inscrevem novos horizontes de expectativa para descortinar imaginários, epistemologias e memórias em trânsito, de modo a cartografar, ao fim e ao cabo, a polifonia e escrevivência do corpo, linguagem e experiência da mulher na literatura e história contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Mulher, Escrita.

ABSTRACT: This work proposes to make a comparison of the short stories *Dos Palabras*, by Isabel Allende, (2001) and *Ayoluwa, the joy of our people* (2016), by Conceição Evaristo. The two texts develop a counterpoint reading of the female imaginary in Chilean and Brazilian societies, featuring practices, discourses and knowledge whose aesthetic, literary, anthropological and cultural depth points to other paths in Latin American history and literature. In order to discuss this critical view of re-reading and re-writing the role of women in the contemporary, we start from the interlocutions between Literary Theory, Gender Studies, Postcolonial Studies and Comparative Literature, especially from the perspective of Thomas Bonnici (2000) Eurídice Figueiredo (2020), Eduardo Coutinho (2009), Heloísa Buarque de Holanda (1994) and Lúcia Osana Zolin (2017), among others. When dialoguing with such scholars, we seek to understand the figuration strategies of Allende and Evaristo, when they build fictional worlds with multiple lines of flight in the language, culture and voice of characters whose alterities move towards the foreignness of the very act of narrating. With

this, it is hoped, finally, to examine the literary journeys of two Latin American authors who inscribe new horizons of expectation to unveil imaginaries, epistemologies and memories in transit, in order to map, in the end, the polyphony and writing of the body, language and experience of women in contemporary literature and history.

KEYWORDS: Literature, Woman, Writin.

INTRODUÇÃO

No fundo, a condição pós-colonial enunciativa de ser leitor crítico é fundamentalmente uma reflexão de fronteira – e em abismo – entre dois discursos: o da epistemologia crítica e o da escrita literária (Ana Mafalda LEITE, 2012, p. 317-318)

A citação, transcrita na epígrafe acima, dialoga com nossa proposta de aproximar simbólica, cultural e linguisticamente as escriturais de Conceição Evaristo e Isabel e Allende, sobretudo, pela transmissão enunciativa de histórias individuais e coletivas que os textos literários carregam. Ambos são de grande relevância no processo de conhecer/reconhecer nossas alteridades. Como se sabe, atualmente, a crítica feminista tem promovido, de forma ainda mais incisiva, a ruptura entre limites ideológicos, políticos e temáticos, outrora base para justificar a manutenção de uma política patriarcal, excludente e opressora. Poéticas de escritoras como Isabel Allende e Conceição Evaristo são significativas de como essas novas estratégias estão sendo pensadas para viabilizar a disruptura entre os gêneros, promovendo a mulher ao lugar, intelectual, social e político que lhe é direito. Essas duas escritoras, cada uma a sua maneira, buscaram apontar a força modificadora que somente a arte pode exercer.

Não sem razão, as escriturais de Conceição Evaristo e Isabel e Allende têm despertado múltiplas práticas de análise e interpretação no âmbito da teoria, crítica e comparatismo literário. Não apenas pela singularidade de seus traços autorais, mas especialmente, porque suas poéticas desenvolvem releituras e reescritas dos imaginários femininos, permitindo detectar as mudanças articuladas para tratar de questões familiares, corporais e escriturais neste novo milênio.

Sendo assim, os atos de ler e reescrever destas duas vozes latino-americanas estão centrados no questionamento da submissão a uma ditadura estética, de modo a permitir a circulação corporal e intelectual de mulheres a interpelar, de um lado, o que os homens disseram sobre elas, e de outro lado, assumir a escrita para dizerem a si mesmas. Com isso, o processo de reescrita de histórias, memórias e experiências femininas tem consistido em revisar a contrapelo as relações intersubjetivas e interculturais das sociedades chilena e brasileira.

Ao abordarem temas como violência física, violência simbólica, maternidade, estupro, incesto, relações abusivas, velhice, infância, cultura letrada, oralidade, corpo, lesbianidade, prostituição, dentre outros, essas autoras demonstram liberdade na escrita

ficcional, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo convertendo-se, portanto, em espaços nos quais suas poéticas “se enuncia *para* e *por* outro” (2013, p.75), como postula Leonor Arfuch sobre os modos de a escrita literária dar forma a experiência.

E por isso mesmo, a dramatização desses eus resultam em estratégias que visam explorar nos contos *Ayoluwa, a alegria de nosso povo*, de Conceição Evaristo, e *Dos Palabras*, de Isabel Allende, aspectos a encenar travessias, imaginários e dissonância, revelando um mundo plural, heterogêneo que comportam personagens cujas performances ensejam visões multifacetadas das alteridades femininas latino-americanas.

Postas estas breves considerações iniciais, passaremos a apontar os modos através dos quais o cruzamento de práticas e saberes históricos, literários e políticos distingue, pois, seus textos, com a promoção de migrações, deslocamentos e imaginários insubmissos, não raro com uma perspectiva diferenciada da voz e olhar de mulheres construídas a partir da margem.

Thomas Bonnici argumenta que a “teoria e a crítica pós-colonialista, ao constituir uma nova estética pela qual os textos são interpretados, estudam a íntima relação entre discurso e poder” (BONNICI, 2009, p.257). Em diálogo com essa visão crítica, vamos, então, aos textos de Allende e Evaristo para verificar como tais relações de poder se configuram nas travessias, imaginários e escrevivências das autoras.

Para tanto, guia-nos também a lição de Lúcia Zolin, especialmente a de que:

Ler, portanto, um texto literário tomando como instrumentos os conceitos operatórios fornecidos pela crítica feminista implica investiagr o modo pelo qual tal texto está marcado pela diferença de gênero, num processo de desnudamento que visa despertar o senso crítico e promover mudanças de mentalidades, ou, por outro lado, divulgar posturas críticas por parte dos(as) escritores(as) em relação às convenções sociais que, historicamente, têm aprisionado a mulher e tolhido seus movimentos (ZOLIN, 2009, p.218).

Em permanente interlocução com este modo de pensar, começamos nossa leitura pelo conto *Ayoluwa, alegria de nosso povo*, publicado, primeiramente, nos *Cadernos Negros* (2005). Depois, em *Olhos d'água* (2014). Conceição Evaristo mapeia, um lugar outro para a mulher afro-brasileira, um lugar híbrido que serve de borda e fronteira para o deslocamento físico e simbólico do corpo feminino nas comunidades ancestrais.

O conto é composto por nove parágrafos onde o leitor acompanha a trajetória de velhos, mulheres, crianças na trama da tristeza, resiliência e luta por sobreviver em meio aos paradoxos da vida. A narradora do conto é uma afro-brasileira que sonda o universo da alegria, desejo e afeto, ao reler e reescrever, com um vigor lírico, o drama humano. Ela tem a função de rememorar as linhas de fuga de uma comunidade de tradição oral para testemunhar a tensão de tempos, espaços e horizontes do ato de nomear, conhecer e experienciar a estrangeiridade. Para tanto, o eu/nós coletivo da narradora figura uma passagem fundamental à literatura afro-brasileira: o deslocamento da situação de objeto para sujeito da escritura. Noutras palavras, a narradora está posicionada entre o passado

e o presente, ao traduzir e atualizar e a tradição cultural de mulheres, “como ferramenta estética, autoconhecimento e alavanca do mundo” (TOLLER, 2004, p.14).

Quando a menina Ayoluwa, a alegria do nosso povo, nasceu foi em boa hora para todos. Há muito que em nossa vida pitimbava. Os nossos dias passavam como um café sambango, ralo, frio e sem gosto. Cada dia era um sem quê nem porquê. E nós ali amolecidos, sem sustância alguma para aprumar nosso corpo. Repito: tudo era uma pitimba só. Escassez de tudo. Até a natureza mingua e nos confundia. Ora aparecia um sol desensoralado e que mais se assemelhava a uma bola murcha, lá na nascente. Um frio interior nos possuía então e nós mal enfrentávamos o dia sb a nula ação da estrela desfeita. Ora gotejava uma chuva de pingos tão ralos e escassos que mal molhava as pontas de nossos dedos. E então deu de faltar tudo: mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento dança, desejos para nossos corpos (EVARISTO, 2016, p. 111-112).

Esta abertura do conto confirma que a escrita de mulheres contrói pontes, ainda na direção de Toller (2004), afinal, dramatiza-se o diálogo com vários repertórios culturais, enlaces de temporalidades e a inscrição antropológica de uma escrita que enfoca primordialmente o ser humano. Essa mulher escreve, narra, testemunha e denuncia os mecanismos de exclusão no curso dos acontecimentos da história, com vistas a apresentar, assim, pontos de vista diversos a respeito da dramatização do tempo ancestral e suas formas de elaborar alternativas de sobrevivência.

A narradora do conto é, assim, uma instância de inscrição da experiência: o estatuto da escrevivência, já que pulsiona e expande a história de vidas locais cuja espessura cultural, poética e escritural demanda, de certo, a adoção de uma visão de mundo própria, configurada como discurso de diferença. Escrevivência, como bem enfatiza Evaristo, é uma estratégia de intervenção, resistência e intersecção de saberes, práticas e poderes sobre os quais a linguagem é um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário.

Aliás, é bom ter em conta que o escrever da narradora nasce do esforço de reterritorialização cultural das práticas orais da comunidade, principalmente através de uma linguagem descomprometida com os contratos de fala dominante (branca, patriarcal, sexista). Inclusive, tanto é assim que o sexto parágrafo não faz arroteios, antes desenvolve a semântica da diferença, quer dizer, amplia a prática da escrevivência:

A partir daquele momento, não houve quem não fosse fecundado pela esperança, dom que Bamidele trazia no sentido do seu nome. Toda a comunidade, mulheres, homens, os poucos velhos que ainda persistiam vivos, alguns mais jovens que escolheram não morrer, os pequeninhos que ainda não tinham sido contaminados totalmente pela tristeza, todos se engravidaram da criança nossa, do ser que ia chegar. E antes, muito antes de sabermos, a vida dele já esta escrita na linha circular de nosso tempo. Lá estava uma nossa descendência sendo lançada à vida pelas mãos de nossos ancestrais (EVARISTO, 2016, p.113-114).

Não por acaso, a metáfora da esperança instala-se com bastante força nos

membros daquela comunidade, que passa a ser relida em um texto que está dentro do imaginário, porque utiliza a mesma língua e, praticamente, os mesmos modos e processos de expressão. Entretanto, esse texto também está fora do imaginário etnocêntrico, visto que não se adéqua à fixidez do discurso nacional, mas sim convida a fazer travessias transculturais, transfronteiriças e transnacionais.

Não à toa, é por aí que se desenvolvem as imagens e situações narrativas do sétimo e oitavo parágrafos, com linhas de fuga a reconstruir o direito à esperança frente às contradições da vida em comunidade:

Ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Sabíamos que tínhamos várias questões a enfrentar. A maior era a nossa dificuldade interior de acreditar novamente no valor da vida... Mas sempre inventamos a nossa sobrevivência. Entre nós, ainda estava a experiente Omolara, a que havia nascido no tempo certo. Parteira que repetia com sucesso a história de seu próprio nascimento, Omolara havia se recusado a se deixar morrer.

E no momento exato em que a vida milagrou no ventre de Bamidele, Omolara, aquela que tinha o dom de fazer vir as pessoas ao mundo, a conhecedora de todo ritual do nascimento, acolheu a criança de Bamidele. Uma menina que buscava caminho em meio a correnteza das águas íntimas de sua mãe. E todas nós sentimos, no instante em que Ayoluwa nascia, todas nós sentimos algo contorcer em nossos ventres, os homens também. Ninguém se assutou. Sabíamos que estávamos parindo em nós uma nova vida. E foi tão bonito o primeiro choro daquele que veio para trazer alegria para o nosso povo. O seu inicial grito, comprovando que nascia viva, acordou todos nós. E a partir daí tudo mudou. Tomamos novamente a vida com nossas mãos (EVARISTO, 2016, p.114).

A narradora de Evaristo revela um saber/poder/fazer – o da escrevivência como atitude de renovação e não perpetuação de ideologias hegemônicas, como a patriarcal. Com isso, a narradora estaria, em nosso entender, a promover a desestabilização do “essencialismo, homogeneização e universalismo que sustenta a institucionalização da literatura e que subjaz às noções vigentes de tradição e cânone literário, ao discurso crítico da historiografia literária, às estratégias interpretativas da cultura patriarcal (SCHIMIDT, 1999. p, 36). É com a voz feminina a organizar o conteúdo e a forma literária que a história da comunidade afro-brasileira tem sua tradição reescrita a contrapelo, com o deslocamento do território da tristeza para alegria da experiência humana.

Assim, uma das várias questões que o conto de Evaristo nos apresenta é a figuração da mulher como produtora de conhecimento, saber e signo de esperança para combater o preconceito e inibir a discriminação religiosa, cultural sexual sem cair no simplismo maniquesista do panfleto.

Nessa mesma direção, a escritora e jornalista Isabel Allende, nascida em Lima, no Peru e naturalizada Chilena, também tem sido objeto de diversas práticas de análise e interpretação no âmbito da teoria, crítica e historiografia literária. Suas obras circulam por, pelo menos, 17 países, algumas, inclusive adaptadas a versão cinematográfica. O

conto “*Dos Palabras*”, um dos 23 contos que integram o livro “*Cuentos de Eva Luna*”, foi publicado originalmente em 1989 e apresenta temáticas como subversão, empoderamento, sexualidade, desmitificação, disruptura, submissão, entre outras, apontando para novos processos de escrituras que consistem em explorar a dimensão feminina coletiva da relação entre o vivido e o ficcional.

Dessa forma, as experiências de mulheres pobres, marginalizadas e oprimidas vão sendo reescritas de modo a ressignificar as ideologias machistas propagadas na cidade letrada no decorrer dos séculos. E, por isso mesmo, essa estratégia potencializa o acesso e a concretização de novos paradigmas sociais e ideológicos, instigando-nos a compreender, questionar e modificar o mundo em que hoje vivemos. Sendo assim, vale a pena observar, de perto, o que ensina Heloisa Buarque de Hollanda:

Um dos caminhos possíveis - e mais atraentes também - que se abre para a ampliação do debate teórico sobre as questões feministas, neste momento, seria, talvez, o investimento mais vigoroso na multiplicidade e na heterogeneidade das demandas femininas, bem como nas próprias diferenças manifestas entre mulheres de contextos e circunstâncias diversas. Nessa perspectiva considero como importantíssimo o recente impulso na mulher nas sociedades periféricas. São estes estudos os grandes responsáveis pelo movimento de inclusão dos temas do racismo, anti-semitismo, do imperialismo, do colonialismo e da ênfase nas diferenças de classe no debate feminista mais recente (HOLLANDA, 1992, p.60-61).

Ao conhecer a história de Belisa Crepusculario, menina de origem pobre, que ousa traçar seu próprio destino através das palavras. É por esse caminho que ela aprende ler, manuseá-las e utilizar-se das palavras em benefício próprio e dos demais.

Belisa Crepusculario salvó la vida y además descubrió por casualidad la escritura. Al llegar a una aldea en las proximidades de la costa, el viento colocó a sus pies una hoja de periódico. Ella tomó aquel papel amarillo y quebradizo y estuvo largo rato observándolo sin adivinar su uso, hasta que la curiosidad pudo más que su timidez. Se acercó a un hombre que lavaba un caballo en el mismo charco turbio donde ella saciara su sed. —¿Qué es esto? —preguntó. —La página deportiva del periódico —replicó el hombre sin dar muestras de asombro ante su ignorancia. La respuesta dejó atónita a la muchacha, pero no quiso parecer descarada y se limitó a inquirir el significado de las patitas de mosca dibujadas sobre el papel. —Son palabras, niña. [...] Ese día Belisa Crepusculario se enteró que las palabras andan sueltas sin dueño y cualquiera con un poco de maña puede apoderárselas para comerciar con ellas. (ALLENDE, 2004, p. 17)

É por meio desse episódio casuístico que Belisa “se enteró que las palabras andan sueltas sin dueño y cualquiera con un poco de maña puede apoderárselas para comerciar con ellas.” (ALLENDE, 2005, p. 17) e assim modificar o destino daqueles com os quais essas palavras venham a cruzar. Assim como para ela, que completa miséria e nenhuma perspectiva de melhoria, esse conhecimento pode servir não apenas na esfera individual, mas também coletiva. É através do conhecimento das palavras que Belisa se deixa

transformar e transforma o destino de muitos, ao propagar através das palavras a força modificadora e inesgotável nelas contidas.

Não por acaso, o domínio das palavras é o artifício principal usado por Belisa para não apenas sobreviver, mas também subverter a ordem social e patriarcal que vigia naquela sociedade. Poder que aliás, não é demais enfatizar, foi sonogado secularmente às mulheres, proibindo-as não apenas de sua expressão, mas também, de qualquer perspectiva de mudança ou transformação social. Assim descreve o narrador.

Consideró su situación y concluyó que aparte de prostituirse o emplearse como sirvienta en las cocinas de los ricos, eran pocas las ocupaciones que podía desempeñar. Vender palabras le pareció una alternativa decente. A partir de ese momento ejerció esa profesión y nunca le interesó otra. (ALLENDE, 2004, p.17)

Não por acaso, a história de Belisa se constitui como metáfora da própria literatura, vez que ambas possuem o poder de apresentar o mundo sob diversas perspectivas. Nesse caso, imagens que resgatam os papéis sociais e instigam a promoção de estratégias que estimulam o questionamento dos valores tradicionalistas que “justificam” essa dominação. Para Eurídice Figueiredo, “trata-se, pois, de estudar, através dos escritos literários e ensaísticos, das mulheres, permanências e mudanças de seu estatuto na sociedade (FIGUEIREDO, 2020, p.11).

No caso de Belisa, numa manhã de agosto em um dos muitos povoados por onde migrava, vendendo palavras ela foi abordada por um homem chamado Mulato, capataz chefe dos homens do Coronel, e violentamente carregada até o acampamento do homem mais temido e mais solitário do mundo. O avistou por primeira vez deitado em uma rede, “encima la sombra incierta del follaje y la sombra imborrable de muchos años viviendo como um bandido” (ALLENDE, 2004, p.19. A ordem dada a Belisa foi para escrever o discurso presidencial a ser usado durante a campanha eleitoral.

Nesse sentido, ao sermos apresentados a essa mulher em contra posição a um homem violento e dominador, temos a representação de como as palavras podem, não apenas escrever o discurso presidencial, mas também exercer outro tipo de poder, seja criando, modificando ou antecipando destinos por meio de uma escritura literária empenhada em figurar dinâmicas que conferem às mulheres a oportunidade de desconstruir modelos patriarcais, apontando exemplos de como pode ser possível nos tornarmos protagonistas ativos na construção de nossos destinos.

Toda la noche y buena parte del día siguiente estuvo Belisa Crepusculario buscando en su repertorio las palabras apropiadas para un discurso presidencial, vigilada de cerca por el Mulato, quien no apartaba los ojos de sus firmes piernas de caminante y sus senos virginales. Descartó las palabras ásperas y secas, las demasiado floridas, las que estaban desteñidas por el abuso, las que ofrecían promesas improbables, las carentes de verdad y las confusas, para quedarse sólo con aquellas capaces de tocar con certeza el pensamiento de los hombres y la intuición de las mujeres. Haciendo uso de los

conocimientos comprados al cura por veinte pesos, escribió el discurso en una hoja de papel y luego hizo señas al Mulato para que desatara la cuerda con la cual la había amarrado por los tobillos a un árbol. (ALLENDE, 2003, p.20)

Talvez dessa perspectiva, as palavras cuidadosamente escolhidas por Belisa, também possam servir para figurar as múltiplas significações que a palavra lida, ouvida ou sussurrada pode despertar.

Além dessa escolha, temos ainda a escolha das palavras secretas, apresentadas a todos aqueles que gastassem cinquenta centavos em sua compra. E, por tudo isso, todas essas palavras funcionam como estratégias para instigar o leitor a pensar o poder que esse domínio pode nos outorgar, haja vista o fato de que as palavras, “no eram las mismas para todos, por supuesto, porque eso habría sido un engaño colectivo. Cada uno recibía la suya con la certeza de que nadie más la empleaba para ese fin en el universo y más allá.”. (ALLENDE, 2004, p. 22). Esse foi exatamente o caso das palavras sussurradas no ouvido do Coronel.

Ella leyó en alta voz el discurso. Lo leyó tres veces, para que su cliente pudiera grabárselo en la memoria.¹³ Cuando terminó vio la emoción en los rostros de los hombres de la tropa que se juntaron para escucharla y notó que los ojos amarillos del Coronel brillaban de entusiasmo, seguro de que con esas palabras el sillón presidencial sería suyo. [...]

¿Cuánto te debo por tu trabajo, mujer?

—preguntó el jefe. —Un peso, Coronel.

—No es caro

—dijo él abriendo la bolsa que llevaba colgada del cinturón con los restos del último botín.

—Además tienes derecho a una ñapa. Te corresponden dos palabras secretas —dijo Belisa Crepusculario.

—¿Cómo es eso? Ella procedió a explicarle que por cada cincuenta centavos que pagaba un cliente, le obsequiaba una palabra de uso exclusivo. El jefe se encogió de hombros, pues no tenía ni el menor interés en la oferta, pero no quiso ser descortés con quien lo había servido tan bien. Ella se aproximó sin prisa al taburete de suela donde él estaba sentado y se inclinó para entregarle su regalo. Entonces el hombre sintió el olor de animal montuno que se desprendía de esa mujer, el calor de incendio que irradiaban sus caderas, el roce terrible de sus cabellos, el aliento de yerbabuena susurrando en su oreja las dos palabras secretas a las cuales tenía derecho.

—Son tuyas, Coronel —dijo ella al retirarse. —Puedes emplearlas cuanto quieras. (ALLENDE, 2004, p. 21)

Como se percebe no excerto acima transcrito, Belisa exerce dois tipos de fascínio, a saber, o intelectual e o feminino: o de plurissignificar as palavras e o de encantar, e fazer imaginar quais palavras ela teria sussurrando. Nesse ponto, arrazoamos ainda, que os traços físicos do Coronel, bem como a ausência de um nome próprio, atuam como mecanismos propositalmente trazidos ao enredo para representar uma conduta coletiva

do sexo masculino, destacando o fato de que “coronéis”, que postulam a força bruta para alcançar seus objetivos, também podem ser subvertidos através de estratégias contidas no poder da palavra artisticamente trabalhada.

Do mesmo modo, o nome Belisa Crepusculário, - anagrama de Isabel (Bel+Isa), ou seja, nome da própria autora e Crepusculário remete-nos a ideia de crepúsculo (início da noite x final do dia e vice versa), suscitando o interdito de que é possível transformar nossa história sonhar novos objetivos, pois sempre podemos recomeçar e reconstruir nossa história, em consonância com nossa determinação e objetivos.

Tenía el nombre de Belisa Crepusculario, pero no por fe de bautismo o acierto de su madre, sino porque ella misma lo buscó hasta encontrarlo y se vistió con él. Su oficio era vender palabras. Recorría el país, desde las regiones más altas y frías hasta las costas calientes, instalándose en las ferias y en los mercados, donde montaba cuatro palos con un toldo de lienzo, bajo el cual se protegía del sol y de la lluvia para atender a su clientela. No necesitaba pregonar su mercadería, porque de tanto caminar por aquí y por allá, todos la conocían. (ALLENDE, 2004, p.15)

A esse respeito, arrazoamos que a autonomia e escrevivência de Belisa, amplia uma figuração contrapontual de como a mulher pode marcar seu lugar social e epistêmico, conquistando independência e se emancipando através da palavra. Precisamente em razão de esses artifícios redesenharem o destino não apenas de Belisa, mas de todas as personagens com as quais ela entra em contato. E, nesse sentido, a palavra também dá à Belisa o poder de releitura e reescrita de outros sonhos além dos seus.

Colocados em situação de comparação, os contos de Allende e Evaristo formulam um discurso fundamentalmente plural, heterogêneo sobre travessias, imaginários e escrevivências. Em nosso entender, as duas autoras elaboram uma “cartografia que se afasta de qualquer fronteira instituída arbitrariamente ou como um caráter hegemônico, substituindo-se, sempre que necessário, conceitos como o de “nação” por outros mais flexíveis, como o de regiões culturais (COUTINHO, 2010, p.37). As cartografias das regiões da palavra, do imaginário e da travessia são possibilitadas por uma escrevivência, isto é, um ato de reescrita, releitura da vivência plural e questionadora das práticas culturais. Os contos de Allende e Evaristo elaboram, portanto, uma polifonia do corpo e linguagem da mulher na literatura contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo isso, estamos diante de poéticas empenhadas em figurar a dinâmica da escrevivência em diálogo com temáticas, autorias, pontos de vista, linguagens e públicos cujas práticas de leitura enfocam uma realidade na qual as mulheres redesenham, das mais diversas formas, seu lugar no mundo.

Acima de tudo, os contos de Evaristo e Allende implicam redimensionamentos

receptionais e suplementos semânticos cuja gramática da escrevivência tem seu horizonte de releitura e reescrita num lugar de fala dessas escritoras: o da amplitude compósita, híbrida e plural de mulheres cuja prática polifonia de narrar a si mesmas faz refletir a realidade coletiva de muitas mulheres.

Comparar, assim, as textualidades das duas autoras é estar fora do texto ou dentro dele. Isto é, mapear o impacto das travessias, a força dos imaginários e o poder das escrevivências como linhas de fuga por onde transitam línguas, culturas e alteridades heterogêneas. Afinal, comparar é friccionar, dialogar e promover encontros entre textos, contextos, leitores e escrevivências ainda por cartografar em nossa atuação intelectual.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. **Cuentos de Eva Luna**. 3ª ed. Buenos Aires. Suddamerica, 2004.

ARFUCH, Leonor. **Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica, 2013.

ASSMANN, Aleida. **Espaços de recordação: formas e transformações da memória cultural**. Trad. Paulo Sothe. Campinas, Editora Unicamp, 2011.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

COUTINHO, Eduardo. Mutações do comparatismo no universo latino-americano: a questão da historiografia literária. In: SCHMIDT, Rita Terezinha. **Sob o signo do presente: intervenções comparatistas**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro, Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FIGUEIREDO, E. **Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras**. Porto Alegre, Zouk, 2020.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. Os estudos sobre mulher e a literatura no Brasil: uma primeira avaliação. In: Costa, A. O; BRUSCHINI, C. (Org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro, Rosa dos tempos, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992.

LEITE, Ana Mafalda. Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2012.

LOBO, L. A dimensão histórica do feminismo atual. In: RAMALHO, C. **Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas**.

SCHMIDT, R. T. A transgressão da margem e o destino de Celeste. In: **Seminário Nacional Mulher e Literatura**, 1997. Niterói. Anais, EdUFF, 1999, P.672-682.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

A RELEVÂNCIA DO MOVIMENTO FEMINISTA E OS SEUS REFLEXOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Data de aceite: 01/08/2022

Anna Beatriz Martins Rodrigues

FACT – Faculdade de Colinas Do
Tocantins
Direito
Colinas do Tocantins /TO

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção de nota na disciplina de TCC II do curso de Direito da FACT. Prof. Orientador: Milena Alves Pimenta Machado, Especialista em Processo Civil.

RESUMO: O conceito de empoderamento é ambíguo e, por sua crescente difusão, possui múltiplos significados. Portanto, quando se trata da luta por um espaço maior e igualitário de deliberação, é preciso ter cautela ao analisar a condução e o desenvolvimento dessa luta. Este trabalho busca desenvolver questões relacionadas ao empoderamento da mulher na atualidade, a importância de estratégias para eliminar as desigualdades de gênero e como as ações realizadas a partir do processo de empoderamento coletivo podem criar novas realidades e trazer as mulheres à vida. Antes dessa configuração, na década de 1960, os movimentos feminista e negro nos Estados Unidos da América passaram a usar o termo “autorização” como mecanismo de luta pela libertação de seus corpos. Esse marco histórico é imprescindível para a divulgação

dos movimentos sociais em todo o mundo, mas não se limita a isso. As questões de empoderamento são levantadas em ambientes como a mídia e o próprio Banco Mundial. Este artigo examina a história do uso do termo empoderamento e aponta a relevância do conceito de empoderamento coletivo defendido pelas feministas latino-americanas. Com base nesse modelo coletivista, criticou o projeto de lei e as políticas públicas propostas pelo Banco Mundial com base no pressuposto do individualismo. Então, chegou à conclusão de que se as feministas coletivistas aprenderem a abrir estrategicamente o caminho para o Banco Mundial subverter a ordem de seu individualismo, então mudanças sociais reais e de longo alcance podem ocorrer.

PALAVRAS – CHAVE: Empoderamento. Feminismo. Igualdade.

THE RELEVANCE OF THE FEMINIST MOVEMENT AND ITS REFLECTIONS IN THE CONTEMPORARY SOCIETY

ABSTRACT: Firstly, it should be noted that the concept of empowerment is ambiguous and, due to its increasing diffusion, has multiple meanings. Therefore, when it comes to the struggle for a greater and egalitarian space for deliberation, care must be taken when analyzing the conduct and development of this struggle. This work seeks to develop issues related to the empowerment of women today, the importance of strategies to eliminate gender

inequalities and how actions taken from the collective empowerment process can create new realities and bring women to life. Before this configuration, in the 1960s, the feminist and black movements in the United States of America started to use the term “authorization” as a mechanism of struggle for the liberation of their bodies. This historical landmark is essential for the dissemination of social movements worldwide, but it is not limited to that. Empowerment issues are raised in environments such as the media and the World Bank itself. This article examines the history of the use of the term empowerment and points out the relevance of the concept of collective empowerment advocated by Latin American feminists. Based on this collectivist model, he criticized the bill and public policies proposed by the World Bank based on the assumption of individualism. So she came to the conclusion that if collectivist feminists learn to strategically pave the way for the World Bank to subvert the order of their individualism, then real and far-reaching social changes can occur.

KEYWORDS: Empowerment. Feminism. Equality.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços recentes, o espaço de poder e negociação ainda é amplamente ocupado pelas pessoas. Segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os cargos de chefia ocupados no Brasil representavam 60,9% dos homens em 2016, enquanto as mulheres detinham 39,1%; em 2017, apenas 10,5% dos assentos no Congresso Nacional foram detidos por representantes femininos.

Em primeiro lugar, deve-se destacar que o conceito de empoderamento é ambíguo e, por sua crescente difusão, possui múltiplos significados. Portanto, quando se trata da luta por um espaço maior e igualitário de deliberação, é preciso ter cautela ao analisar a condução e o desenvolvimento dessa luta.

Este trabalho busca desenvolver questões relacionadas ao empoderamento da mulher na contemporaneidade, a importância de estratégias para eliminar as desigualdades de gênero e como ações realizadas a partir do processo de empoderamento coletivo podem criar novas realidades e trazer a mulher à vida.

Em sua teoria o trabalho abordará o movimento feminista que inclui sua aceção no Brasil, o feminismo, Simone de Beauvoir o empoderamento feminino e a internet junto ao assunto referido.

Os procedimentos metodológicos para a materialização desse trabalho foram diversos, destacando-se dentre eles as pesquisas bibliográfica e documental. De mais a mais, para feitura do contemporâneo trabalho, foram selecionadas algumas bibliografias, tais como artigos e trabalhos científicos publicados abordando acerca do tema, notícias e publicações extraídas de plataformas digitais.

Os critérios de seleção empregados para abordagem do tema, fora por intermédio da determinação do tema, que tem como cerne à seara o feminismo e suas respectivas ramificações, seguidamente da pergunta formulada acerca do problema e conjugada com

os objetivos geral e específico delineados neste trabalho.

Sob a ótica de seus objetivos, ao longo de sua feitura, mostra-se uma pesquisa exploratória. Entende-se por este tipo de pesquisa, a proporção de maior estreiteza e familiaridade com o problema, com o fito de torná-lo mais cristalino. Desse modo, resta-se evidente e preciso que o objetivo desse tipo metodológico, almeja-se, proporcionar uma visão ampla, de maneira aproximativa, acerca de determinado fato, fenômeno ou assunto.

O presente trabalho revela-se também em uma pesquisa qualitativa, dado que, almeja-se o aprofundamento da compreensão e relevância deste hodierno tema para os indivíduos envolvidos. Assim sendo, frisa-se que esta forma de abordagem, tem o escopo de explorar e disseminar o porquê dos fenômenos, exprimindo o que convém ser realizado, não objetivando assim, a quantificação numérica de sua aplicação.

2 | MOVIMENTO FEMINISTA

O movimento feminista pode ser como um marco reconhecido em meados do século XIX na Europa e nos Estados Unidos com o movimento de sofrimento. Mas de acordo com a questão de Renato CANCAN, suas primeiras expressões apareceram com escritos datados pelos séculos XV e XVIII, com assuntos dedicados à denúncia das condições de repressão das mulheres, e com as grandes revoluções, quando as mulheres vêm para fazer reivindicações.

Conquistas femininas começaram a aparecer principalmente na Revolução Francesa (1789-1999), que carregava a bandeira da igualdade, liberdade e fraternidade. O movimento também ganha coesão com a Revolução Industrial (1780-1830) e no período de guerras, quando a mulher começa a ocupar o mercado de trabalho.

O movimento pode ser dividido em três “ondas”: a primeira ocorreu no décimo nono e início do século XX com sufrágio feminino, o segundo nos anos 1960 e 70, com a luta pela igualdade legal e social para as mulheres, e o terceiro de 1990 uma redefinição de estratégias de ondas anteriores.

2.1 O movimento feminista e a realidade Brasileira

O movimento feminista no Brasil tinha uma importância social no final do século XIX, com a bióloga Bertha Lutz, a segunda mulher que entrou no serviço público brasileiro. Ela era uma das pioneiras do movimento feminista no Brasil, ela foi responsável por organizar o movimento de sofrimento no país e responsável por algumas ações políticas que acabaram equivalentes a leis que deram direitos políticos iguais e direitos eleitorais às mulheres (PINTO, 2003).

Naquela época, as mulheres brasileiras já eram parte da produção social e representavam uma parte importante da força de trabalho, especialmente na indústria têxtil, onde já estavam mais. Também é possível encontrar mulheres envolvidas com as batalhas

da União, este fato atribuído à influência que receberam de trabalhadores imigrantes que tinham anarquistas e ideias socialistas.

Essa primeira tendência de movimento, que durou do final do século XIX para o século XIX, foi chamado de “bem educado”, porque o movimento tinha um caráter conservador que evitou a questão da opressão às mulheres. A luta para criar a cidadania para as mulheres era apenas para ajudar no bom progresso da sociedade e não mudar as relações sexuais (PINTO, 2003).

A tendência foi considerada conservadora, também devido à falta de questões da divisão sexual de papéis sexuais, esses papéis foram reforçados junto com estereótipos e tradições na medida em que virtudes nacionais e maternas foram apresentadas como justificativa para os requisitos de movimento (COSTA, 2004).

Para a extremidade de Céli Pinto (2003), a segunda tendência do movimento feminista no país pode ser considerada “pobre acpous” porque juntou várias mulheres, incluindo intelectuais, anarquistas e trabalhadores que abordaram as coisas delicadas por um tempo; Como direito político e educação, dominação masculina, sexualidade e divórcio.

A terceira tendência é chamada de “femicers menos teimosos”. É no movimento anarquista e no Partido Comunista que manifesta esta tendência e tem expoentes feministas de Maria Lacerda de Moura. Naquela época, a fundação feminina do Partido Republicano ainda havia participado do Baiana Leolinda Dastro, com o objetivo de mobilizar as mulheres para o combate para mobilizar a campanha eleitoral; a fundação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF) 1918; jornalismo feminista e feminismo anarquista (PINTO, 2003).

2.2 Feminismos

A etimologia da palavra feminismo varia de autor para autor. O jornalista espanhol, especializado em cultura e sociedade feminina, Montserrat Barba(2016), usa de vários estudos para definir a questão. Para o filósofo e historiador Geneviève Fraisse, segundo Barba (2016), o termo feminismo foi usado pela primeira vez por Alexandre Dumas Filho, para jornais e objetos políticos em 1872, quando ele escreveu sobre adultério e questões como o divórcio.

O jornalista espanhol também se lembra de que Simone de Beauvoir, em seu trabalho em 1980, define o feminismo como estilo de vida individual e luta coletiva. Anteriormente, e segundo Barba (2016), para os sapatos de salto, o sociólogo Juliet Kirkwood, diz que o termo é como uma rebelião contra as diferenças humanitárias, especialmente para as mulheres. Com o surgimento de sofrimentos no século XIX, o termo feminista foi positivamente reforçado, fazendo sinônimos para luta e justiça na guerra feminista na época, sublinha o jornalista.

Atualmente, há mulheres que enfatizam que o feminismo é a ordem oposta do machismo, para ser feminista não precisa odiar os homens. Durante uma luta pelo

feminismo, outros chamam feministas como “feminizis” comparando-os com o nazismo. Na internet, este termo é usado principalmente para indicar que o feminismo é a propagação do ódio aos homens.

Quantas vezes precisamos explicar a alguém que o feminismo nada tem a ver com o ódio aos homens? Quantas vezes nos vemos obrigadas a debater mais do mesmo, nunca fugindo do óbvio, em vez de nos aprofundarmos nas discussões que nos são caras, devido à propagação de desinformação? E quantas vezes, mesmo diante de direitos já conquistados, temos que justificar a necessidade deles, além de com frequência vemos esses mesmos direitos serem ameaçados por legislações cada vez mais conversadoras? [...]. Logo porque sempre temos que recomeçar nossa discussão da estaca zero? (COLETIVO NÃO ME KAHLO, 2015, p. 249-250).

Para feministas, esse tipo de pensamento contribui para uma má compreensão e visão inversa de valores feministas. É falado em uma luta pelos direitos das mulheres, como exemplifica o caso de Malala Yousafzai é lembrado; A jovem lutou contra o Paquistão, de acordo com o autor de sua biografia, Viviana Mazza.

Malala criou um blog com uma identificação fictícia e descrevia o que ocorria no dia a dia de seu país, que viveu na guerra, onde o Talibã criou a reação e uma delas era a proibição de mulheres fazerem muitas coisas. Malala negou parar de estudar, então disse ao mundo o que as mulheres no Paquistão sofrem. Por causa disso, Malala foi caçada através do Talibã, em uma batalha, em que quase morreu com um tiro quando foi para a escola.

GulMakai sou eu. Pronto, agora todos sabem. Não é mais um segredo. Queria gritar para o mundo inteiro, queria dizer para o mundo inteiro o que estava acontecendo. Mas não podia. Os talibãs me matariam, além de meu pai e de toda a minha família. Seria morta sem deixar nenhuma pista. Por isso escolhi escrever sob pseudônimo. E funcionou, meu vale foi libertado. (YOUSAFZAI apud, MAZZA, 2013. p.151).

Importante salientar que, além de ser a mais nova pessoa que recebeu o Prêmio Nobel da Paz, ela lutou por essas mulheres em seu país, o que poderia ter igual acesso à educação como homens. Com apenas 16 anos, Malala se tornou um símbolo feminino contra a desigualdade sexual e o casamento em uma cultura masculina.

2.3 Simone de Beauvoir

A autora e o ícone da luta feminina, Simone de Beauvoir, sempre aparece na primeira onda feminista, como um dos primeiros escritores por parte dos direitos das mulheres da história, segundo os autores, Giovana Dalmás e Natália PietraMédez (2015).

Em 1949, vinte anos depois de se tornar uma professora de filosofia, Simone, escreve sua primeira publicação: o segundo sexo (*Le deuxième sexe*, no título original, em francês). Segundo Dalmás e Médez (2015), sua primeira publicação gerou uma mutação de gêneros em todo o continente europeu, particularmente na França, onde as desigualdades entre gêneros eram grandes. As mulheres apoiadas pela causa na época

eram puníveis e tinham sua cabeça rolada em público como forma de desencorajar outras a fazer a mesma coisa.

A primeira publicação de Simone, além de vender mais de um milhão e meio cópias, marcou uma era do século XX e influenciou outras gerações, especialmente na luta pela igualdade das mulheres. A filósofa questionou em seu primeiro livro “O que é uma mulher?”.

O primeiro volume da obra “Segundo Sexo” se aproximou do estado histórico da mulher, construiu uma identidade feminina que, até então, ninguém estava tentando entender. Dalmás e Méndez (2015), eles também dizem que o autor enfatizou temas como a submissão das mulheres.

Com o slogan “Ninguém nasceu mulher: se torna uma mulher”, diz Simone escreve seu segundo volume de seu trabalho o segundo sexo II. Dalmás e Méndez (2015), eles mostram que Beauvoir oferece, com este slogan, como as experiências vivenciadas por homens e mulheres nas dimensões do indivíduo e da vida social que o mantém levá-lo ao estado real. Além disso, destaca a importância do trabalho na vida dos seres humanos, especialmente entre as mulheres, que é através do trabalho que o homem criou sua autonomia.

Hoje, graças às conquistas do feminismo, torna-se dia a dia mais normal encorajá-las a estudar, a praticar esportes; mas perdoam-lhe mais que ao menino o fato de malograr; tornam-lhe mais difícil o êxito, exigindo dela outro tipo de realização: querem, pelo menos, que ela seja também uma mulher, que não perca sua feminilidade” (BEAUVOIR. 1980, p. 23).

Simone acreditava que as diferenças biológicas das mulheres, como a gestação e a amamentação estão relacionadas à cultura das funções mais baixas ou seja as mulheres só servem para gerar e cuidar dos homens, e talvez seja uma das maiores contribuições de Simone sobre internalização na sociedade. Ela também apontou que a mulher foi criada e educada para ser passiva e aprender a esperar pelo amor, para não perder sua feminilidade.

2.4 Empoderamento feminino

Conforme observado no mesmo radical da palavra poder, o poder é o tema central para qualquer tipo de conceituação. Acontece, no entanto, que a compreensão do poder e do reforço vem de movimentos e tradições muito diferentes. Em virtude disso, a potência vocal, ou seja, o falar e ser ouvido corretamente são e foram constantemente apropriada e resignada com diferentes movimentos e grupos sociais.

Anteriormente, é importante enfatizar que a palavra surgiu da “prática” e apenas teórica e incorporada aos estudos linguísticos. Um exemplo concreto dessa configuração é devido ao fato de que até a data deste trabalho, os dicionários portugueses no Brasil ainda não têm definição para o conceito de capacitação. A palavra foi usada cada vez mais e se espalhou dentro dos movimentos sociais, mas seu sentido formal permanece desconhecido, o que merece cautela conforme analisado e usado, (Sardenberg, 2006).

O termo capacitação vem da palavra de empoderamento de inglês e foi criado

principalmente na década de 1960 no movimento cidadão nos Estados Unidos. Com a chegada desse movimento, as noções básicas de grupos conscientes que foram ativados na segunda onda feminista ocidental, (Sardenberg, 2006).

Apenas nas feministas dos anos 80 usaram o termo efetivamente em sua prática. Como indicado acima, observou-se que o termo capacitador (Sardenberg, 2006, P. 1) para teorização e perspectiva deste último surgiu a problematização da prática: sim, por um lado, as feministas usam o termo e a direção das perspectivas de “poder”, por outro lado, é uma apropriação do termo no “desenvolvimento” e discurso “empreendedor”, perdendo, neste momento, uma grande parte das conotações mais radicais atribuídas por feministas e, portanto, foi visto com desconfiança suficiente do movimento feminino.

O poder feminino é necessariamente ligado à liberação de mulheres de repressão sexual, repressão do patriarcado. Não é aconselhável orientar a capacidade apenas na desigualdade sexual, mas também de desigualdades de classe, raça e outros determinantes sociais entre as mulheres.

Para feministas, os latino-americanos, acima de tudo, o maior objetivo do empoderamento é destruir o atual patriarcalismo nas sociedades, e também assumir o controle de seus corpos e suas vidas. É possível se correlacionar com o conceito do Banco Mundial com a experiência liberal que se concentra no discurso do desenvolvimento, nos aspectos individuais, especialmente em aspectos cognitivos, enquanto as feministas protegem suas trajetórias em ações coletivas.

Na perspectiva liberal (SARDENBERG, 2009, pág. 20), o empoderamento pressupõe um personagem individual que tentaremos analisar como um poder individual/liberal. Isso supõe o significado do domínio e controle individual do controle pessoal; “Faça coisas por si mesmo, sem a ajuda dos outros”.

Assuntos independentes e autônomos com um senso de domínio próprio e ignorância (ou ignorar) as estruturas poderosas e práticas diárias do grupo, como se estas não fossem determinadas para a configuração do sistema energético na sociedade.

Também deve ser explicado brevemente que as feministas da América Latina não se sentiram confortáveis discutindo o poder porque sempre pensaram em termos de modelo de poder (Sardenberg 2009, León, 2002, p. 30-31). Foi somente depois da reunião feminista latino-americana realizada no México em 1987, a importância de outras modalidades de autoridade reconhecida e, dessa forma, falar do empoderamento das mulheres.

O empoderamento é o mecanismo pelo qual pessoas, comunidades, controle de seus negócios, suas questões relacionadas às suas vidas e destinos, retomar a consciência de sua capacidade de produzir e agir de forma autônoma (Costa, 2008, p. 44). Sem um acordo de prescrição que vê é uma comunidade como um simples destinatário do Estado.

Na perspectiva do Stromquist Nelly (Sidenberg, 2009; Stromquist p. 232), o empoderamento inclui quatro dimensões: cognitivo (visão crítica da realidade), psicológica (sensação de auto-estima), política (consciência das desigualdades de poder e da

organização, de capacidade e mobilização) e a economia (capacidade de gerar renda independentemente). Tudo isso é relevante porque o empoderamento não deve tratar uma das estruturas e ignorar as outras.

3 | INTERNET JUNTO AO EMPODERAMENTO FEMININO

A Internet nem sempre foi um ambiente de interação ambiental em que todos expõe suas opiniões. Para o colunista e historiador Maximiliano Meyer (2016), no início disso, ele tinha uma visão muito diferente do jeito que ele é agora; Inicialmente, foi projetado para ações militares em que serviu como um meio de pesquisa para lutar. No meio da Guerra Fria, a Internet serviu como um aliado nos Estados Unidos, que usou essa ferramenta como um segundo plano de segurança para comunicação, em caso de ataque, se seus dispositivos de comunicação usados naquele momento fossem alcançados.

Arpanet, agora conhecido como a Internet, a primeira versão criada, que funcionou como um sistema de comunicação de dados, através de uma estrutura de computador gigantesca, onde a informação foi dividida em pacotes. Este sistema foi preparado por alunos e aprendizes nos Estados Unidos no século XX, a pedido do Departamento dos EUA. Não podemos afirmar que a criação da Internet tem um autor específico porque era um processo criativo em que muitas pessoas participam (CASTELLS, 2003).

E no Brasil, os primeiros contatos com a criação da Internet foi em 1988 através de universidades relacionadas aos Estados Unidos. Para Castells (2003), a primeira formação de um local em potencial foi criada em 1991 para mídia acadêmica. E só em 1995, o governo lançou o espaço da plataforma para fins comerciais. No século 21, a paisagem já é muito diferente porque aborda Márcia Vidal quando você fala sobre dados de acesso ao Brasil:

De acordo com uma pesquisa divulgada pelo IBGE5, são 56 milhões de brasileiros que têm acesso à internet no país. O levantamento mostra o percentual de brasileiros acima dos 10 anos que acessou a internet pelo menos uma vez entre 2005 e 2008 passou de 20,9% para 34,8%. A pesquisa revela ainda que o aumento se deu tanto entre homens quanto entre mulheres e que os jovens são a maioria dos usuários. O total de brasileiros com acesso à internet subiu 75,3%, de 2005 a 2008, no Brasil. Desse total, 17 milhões ganham mais de dois salários mínimos por mês. Os jovens são a maioria dos usuários da internet: adolescentes entre 15 a 17 anos representam 62,9% do total de usuários brasileiros (NUNES, 2011, p. 152).

Os objetivos e usos da Internet mudaram completamente de sua criação, quando ele falou na mídia, os jornais foram pensados, televisão e rádio. Hoje em dia, a mídia da Internet inclui, além de notícias, blogs, sites, redes sociais e muitas outras possibilidades.

De acordo com os autores Fábio Malini e Henrique Autoun (2013), apenas no momento em que os instrutores de opiniões que trabalharam através de blogs não tiveram credibilidade como os dos jornais impressos. A Internet adquiriu sua credibilidade para ser

um “lugar”, onde a liberdade de expressão é cara, diferente dos jornais, que deve filtrar seu conteúdo, simplesmente para informar.

Daí que, por ora, há todo um conjunto novo de disputas e conflitos sobre a produção e a regularização da liberdade na Internet, na medida em que todo o valor capitalista está radicado em fazer os conectados livres permanecer dentro de limites programáveis e de conexões preestabelecidas, para recolher desta toda a sua produção social. (MALINI, 2011, p. 153).

Além do poder que a Internet ganhou outro ponto, funciona juntas para essa popularização, são os dispositivos que aceleram essa interação por meio de conhecimento, informações e ações de dados, Malini e Autoun (2013). Para os autores, os consumidores estão cada vez mais envolvidos, pois podem interagir e comunicar esses dispositivos.

A escritora do Raquel Recuero (2009) afirma que os usuários que analisam redes sociais são considerados um ator, atuam na forma da conformação das estruturas sociais ao interagir e a constituição de laços sociais, também enfatiza que “quanto maior o número de links, maior a densidade da rede, uma vez que mais associadas são as pessoas que fazem parte (...), A parte dos títulos sociais é a estrutura de um determinado momento para entender a rede social” (RECUERO, 2009, p. 41).

Para o Coletivo Não Me Kahlo, mulheres que encontraram feminismo apenas na Internet, estão no processo de conscientização. Eles permitiram uma demolição e começaram a questionar o que foi ensinado sobre o papel das mulheres, não precisam estar completamente ligados ao feminismo teórico e à sua história, só querem ser «diferentes» do que eles foram ensinados e impostos pela cultura da sociedade, enfatizam fertilizantes, membros do grupo.

A feminista que conheceu a militância da internet pode ser aquela mãe que começa a desconstruir a educação sexista de seus filhos, a professora que não separa os alunos em meninos e meninas, a tia que não lê contos de fadas para a sobrinha, porque ela aprendeu que não existe final feliz com príncipe encantado. Tem a diretora da escola que muda a grade curricular das crianças, e ao invés de contos de fadas sexistas, ensina mitologia grega e nórdica. A mulher negra que hoje desfila seus cachos ou mantém seu Black Power, como um ato político. A mulher que aprendeu que fazer dietas, além de muitas vezes não ser saudável, não lhe fazia feliz. Na internet ela aprendeu a amar suas formas e que ser gorda não é defeito. A jovem garota que vivia em um relacionamento abusivo, e com as “feministas de internet” recebeu alertas sobre sua situação e conseguiu se libertar. Dar apoio emocional e psicológico para a amiga que sofreu violência no relacionamento. Segura a mão e dá o ombro para mulheres que sofrem por serem mulheres. Dizer a elas que a culpa NÃO É DELAS (CAMPOS, 2015, s-p).

Segundo Agência Brasil, a busca pela palavra feminismo na Internet entre 2014 e 2015 aumentou 86. 7% no país, com cerca de 90 500 pesquisas. De acordo com a Agência, o feminismo da Internet é alto, especialmente entre as mulheres jovens. Esse aumento significativo no conhecimento sobre o assunto é o resultado de campanhas sobre

o assunto.

Campanhas nas ruas, experiências interiores e até programas de televisão, como criar um dos primeiros eventos feministas através da hashtag no país, uma primeira parte criada por comentários sexistas. Ação criada via Twitter por Olga Twiltekes existem que a Hashtag tem cerca de 11.000 pesquisas do Google.

De acordo com a escritora do site blogs feministas, Talita Santos Barbosa (2015), o feminismo não começou na Internet, as feministas têm lutado por um longo tempo para seus direitos, mas para Barbosa, a Internet é um novo canal para as descobertas de novos horizontes, perspectivas e conhecimento.

Ele enfatiza que o ciberespaço como transposição da vida social é como se fosse uma reestruturação do mundo físico para o virtual. Também acredita que o espaço cibernético facilita a popularização do feminismo na vida das pessoas pelo país e que esses movimentos sociais virtuais são tão válidos quanto às ações físicas. «As mulheres que são dirigidas virtualmente não são apenas espectadores passivos, mas participam ativamente de movimento através da colaboração e a troca de ideias e quando deixam o ambiente virtual não são mais feministas” (Barbosa, 2015, S-P).

Barbosa (2015) também reflete que a abordagem e as mulheres sem restrições são indispensáveis, portanto, a comunicação é excelente, tanto física quanto digital. Os golpes são refletidos em identidade e cidadania com essas novas oportunidades: “A identidade pessoal, a vida em sociedade, o exercício da cidadania passa por redefinições, à medida que se amplia e se enraíza a presença e a utilização dessas novas tecnologias no mundo contemporâneo” (NUNES, 2011, p. 167). Para o autor, a velocidade com a qual essas mobilizações da Internet ocorrem faz com que a pessoa mude o pensamento e o mundo ao seu redor.

Sendo escritora do site Blogueiras Feministas, Talita Santos Barbosa (2015) aduz ainda que o feminismo não iniciou na Internet, as feministas lutaram por um longo tempo, mas para Barbosa, a Internet é um novo canal, para descobertas de novos horizontes, perspectiva e conhecimento. Ele enfatiza que o ciberespaço como transmissão da vida social é como uma reestruturação do mundo físico para o virtual.

3.1 Direitos conquistados com base no movimento feminista

Algumas coisas são tão comuns em nosso dia a dia que nem prestamos atenção ou pensamos, por mais que as mulheres do século XXI tenham muito pelo que lutar, não podemos jamais esquecer as conquistas já adquiridas exemplo disso é, tomar pílulas anticoncepcionais, votar e se divorciar são direitos das mulheres hoje, mas nem sempre é o caso. Depois de muito trabalho e ações femininas incríveis, algumas mudanças ocorreram.

- **Lançamento da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791)**

Marie Gouze, conhecida por Olympe de Gouges, é uma feminista pioneira, que

promove suas visões e lutas por meio da escrita e do drama. Ela espera que as mulheres tenham os mesmos direitos e deveres que os homens.

O livreto “Declaração dos Direitos da Mulher e dos Cidadãos”, escrito em 1791, convocava as mulheres a agir. Porém, em 18973, Olympe foi julgada como uma guilhotina por questionar os valores da época. O panfleto escrito por Olympe de Gouges era ousado e reacionário na época, pois as mulheres não tinham voz. Mesmo depois de mais de 200 anos, essa coragem continua a inspirar muitas mulheres em todo o mundo.

- **Criação do primeiro algoritmo da Computação (1843)**

Embora o mercado atual de informática e informática seja dominado por homens, ele é feminino e detém o título de primeiro programador da história. Augusta Ada King criou notas em uma máquina analítica por seu colega Charles Babbage entre 1842 e 1843. Essas informações são válidas por mais de um século após seu lançamento.

Em 1982, para comemorar esse importante papel, uma linguagem de programação foi batizada de “Ada”. No dia 13 de outubro, o Dia Ada Lovelace é comemorado em todo o mundo, com o objetivo de relembrar as conquistas das mulheres nas áreas de matemática, engenharia e tecnologia, e incentivar mais mulheres a se juntarem ao mundo.

- **Conquista do voto feminino no Brasil (1932)**

Foi somente em 1932 que as mulheres passaram a ter o direito de votar. Não só isso: na época, apenas mulheres autorizadas por maridos, viúvas ou solteiras podiam participar de pesquisas de opinião. As mulheres conquistaram gradualmente a cidadania em um espaço dominado por homens. No entanto, leva muito tempo para chegar a este ponto.

A bióloga Bertha Lutz é uma das pioneiras do movimento feminista brasileiro. Depois de compreender as lutas das mulheres europeias e americanas, ela foi diretamente responsável pelas mudanças legais que deram às mulheres direitos básicos. Ela fundou a Federação Feminina Progressista do Brasil (FBPF) e afirmou que votar não é um privilégio, mas uma obrigação, e que não deve haver diferenças de gênero.

- **Criação da pílula anticoncepcional (1961)**

Diz-se que a enfermeira e sexóloga Margaret Sanger (Margaret Sanger) cunhou o termo “controle de natalidade”. Junto com o cientista Gregory Pincus, o ginecologista John Rock e a bióloga e feminista Katharine McCormick, ela foi responsável pela descoberta da pílula anticoncepcional, que começou a ser pesquisada em 1953 e chegou ao mercado em 1957.

Margaret acredita que somente ganhando liberdade sexual as mulheres podem desfrutar dos mesmos direitos que os homens. Ela espera que as mulheres possam controlar seus corpos para decidir se querem ter filhos.

- **Sancionado o Estatuto da Mulher Casada (1962)**

Segundo o código civil de 1916 as mulheres casadas não tinham direito de escolha o marido juridicamente e moralmente decidia tudo, sendo necessário ter autorização do marido para se praticar atos jurídicos. Somente em 62 surgiu o Estatuto da mulher casada Lei 4.121/62 retirando a incapacidade civil da mulher assim.

Através dessa lei a mulher teve direito a herança, guarda dos filhos, trabalhar fora de casa, tornando assim o papel da mulher mais próximo do homem, entretanto foi somente em 1988 com a Nova Constituição Federal Brasileira que os gêneros foram considerados iguais.

- **Primeira mulher presidente do mundo (1974)**

Depois da morte do Marido Juan Domingo Perón, Isabelita Perón assumiu o governo da Argentina em 74, herdando um governo altamente problemático com greves de trabalhadores, violências políticas dentre mais problemas, a solução dada pelo ex presidente foi uma reforma do ministério, saindo totalmente do controle Isabelita foi deposta em 76 pelos militares. Ela não foi a mais amada presidente da Argentina mais o fato de ser uma mulher foi um grande marco na historia.

- **Sancionada a Lei do Divórcio (1977)**

Somente no final dos anos 70 que o divorcio foi possível, sendo que se trata de uma reivindicação do movimento feminista fato este gerador de muita polemica, pois era possível o desquite só que juridicamente eles estavam ligados pelo resto da vida. A lei do divorcio possibilitou as pessoas de se casarem novamente.

- **Criação do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (1987)**

Sendo um dos pioneiros com relação aos direitos da mulher no Brasil o Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (CEDIM/RJ) foi criado em 1987, a grande finalidade é ter igualdade entre os gêneros, com sua aplicação no Rio de Janeiro e vendo os grandes efeitos positivos dentro do feminismo os outros estados também começaram a aplicação deste projeto, logo ocorreu a criação da Superintendência de Direitos da Mulher-SUDIM/RJ em 2007 e logo depois a, Subsecretaria de Políticas para as Mulheres.

- **Criada a Lei Maria da Penha (2006)**

Conforme disposto pelo ONU a Lei é uma das melhores já criadas, sendo a partir de sua criação que a violência domestica tanto física quanto mental contra mulher teve suas penas e punições mais rigorosas. Levando esse nome por causa de Maria da Penha Maia Fernandes, farmacêutica do Ceará que lutou por décadas para ver o seu agressor preso, passou anos sendo agredida pelo ex marido e sofrendo tentativas de mortes que a tornaram paraplégica.

- **Aprovada a Lei do Femicídio (2015)**

Esta lei tornou hediondo o assassinato de mulheres por causa de discriminação de gênero ou também pela violência doméstica, o Código Penal prevê a ação como homicídio qualificado, esta lei foi sancionada por Dilma Rousseff.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, trouxemos os atributos e contradições no conceito de empoderamento e suas reflexões em formas de sociedade eficiente, portanto, a vida das mulheres que gastaram gerações em prol desse assunto.

O tema central do feminismo não é para desprezar os homens, é para mostrar que a luta gira sobre as mulheres terem seus direitos respeitados e que dura muitos anos, que pequenas conquistas como, ler, estudar, usar jeans e poder trabalhar em quase todas as mídias profissionais, é uma conquista desta luta.

Não é uma questão de promover o ódio, mas a igualdade de amor e gênero. Para que não tenhamos que ouvir que a sociedade em geral acha que uma mulher que viu roupas curtas que se parecem com um objeto sexual e merecem ser agredidas, violadas e humilhadas.

O feminismo abre um debate para ações e publicações no conteúdo das redes sociais. Pedido de respeito, igual salário, profissionais, pessoal, pessoal e isenção de responsabilidade.

A Internet trouxe muitas possibilidades para esse movimento crescer. Chances de todo o mundo podem compartilhar histórias, relatórios pessoais e dinâmicos. Em que eles se sentem bem-vindos, se eles se identificam uns com os outros e perderão o tabu de vergonha, medo e preconceito. Hoje em dia, a palavra empoderamento de benefícios extremos, cujo significado corresponde à coragem, liberdade e principalmente.

Todo esse crescimento no assunto e nas manifestações é merecido do desempenho na Internet, porque sem eles, esse tipo de assunto seria muito menos conhecido e continuaria a aceitar o rebaixamento feminino. Coletivos feministas argumentam que Annet trabalha para a popularização do sujeito (tema), o estresse que as redes sociais são fortalecidas e promovem a mudança cultural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Talita Santos. **O feminismo na internet também é importante**. Blogueiras Feministas, 2015. Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2015/09/21/o-feminismo-na-internet-tambem-e-importante/>. Acesso em: 20 de Abril de 2022.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMPOS, Aduana. **As Feministas na Internet**. Coletivo Não Me Kahlo. 2015. Disponível em: <https://naomekahlo.com/single-post/2015/02/25/As-Feministas-de-Internet>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

CASTELLS, Manuel. **Tecnologia, sociedade e transformação histórica**. In: 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

COSTA, A. A. **O Movimento Feminista no Brasil: Dinâmicas de Uma Intervenção Política**. 2004. 20f. Instituto Universitario de Estudios de laMujer da UniversidadAutonoma de Madrid. Madrid. 2004.

DALMÁS, Giovana; MÉNDEZ, Natália Pietra; BEAUVOIR, Simone. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, LosandroAntonio. **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: UFGD, p. 63-69, 2015.

MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **A internet e a rua: Ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MAZZA, Viviana. Malala: **a menina mais corajosa do mundo**. 1.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2013.

MEYER, Maximiliano. **Como foi inventada a internet?** Oficina da Net, 2016. Disponível em:<https://www.oficinadanet.com.br/post/13707-como-surgiu-a-internet>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

MONTSERRANT, Barba. **Quéesel feminismo. Aboutenespañol**, 2016. Disponível em:<https://www.aboutspanol.com/que-es-el-feminismo-1271569>. Acesso: 20 de abril de 2022.

NÃO ME KAHLO, coletivo. **#MeuAmigoSecreto: Feminismo além das redes**. 1.ed. Rio de Janeiro: Edição de Janeiro, 2016. NUNES, Márcia Vidal. Cultura, cidadania e novas tecnologias: Novas relações sociais. In: OLIVEIRA, Catarina Tereza, Farias; NUNES, Márcia, Vidal. **Cidadania e Cultura digital: Apropriações populares da internet**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. OLGA, Coletivo, Think. Chega de FiuFiu. 2013. Disponível em: <https://thinkolga.com/projetos/chega-de-fiu-fiu/>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

SARDENBERG, Cecilia. **Conceituando Empoderamento na Perspectiva Feminista**. In: Dayse A. Santos; Maria GraziaCribari Cardoso; Parry Scott. (Org.). Feminismo, diferenças e desigualdades nas políticas públicas e desenvolvimento: algumas leituras fundamentais. 1ed.Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2017, v. 1, p. 26-35.

SARDENBERG, Cecilia. Liberal vs. **Liberating Empowerment: Conceptualising Women's Empowerment from a Latin American Feminist Pespective**. 01. ed. Brighton, UK: IDS: Pathways of Women's Empowerment, 2009. v. 01. 48 p.

PINTO, C. R. J. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet** / Raquel Recuero. – Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

TRADIÇÕES CONFESSIONAIS CHINESAS – ANÁLISE INTRODUTÓRIA

Data de aceite: 01/08/2022

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente e pesquisador nos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)
Florianópolis (SC) Brasil

RESUMO: Busca-se apoio nos textos de Armond (1999) para apresentar, à guisa de iniciação, as tradições confessionais chinesas. De acordo com o autor, a antiguidade da civilização chinesa vai além de 10 mil anos. O fundamento de sua religião nacional está nas obras de três sábios: Fo-hi, Lao-tsé e Kongtzeu (Confúcio), que viveram em épocas muito recuadas da história: o primeiro, como imperador, a partir de 3468 a.C.; o segundo 604 a.C. e o último 478 a.C. Mais tarde, com a introdução do Budismo, três passaram a ser as religiões da China: o Confucionismo, o Taoísmo e o Budismo (ARMOND, 1999).

PALAVRAS-CHAVE: Religiões; China; fundadores.

CHINESE CONFESSIONAL TRADITIONS – INTRODUCTORY ANALYSIS

ABSTRACT: Support is sought in the texts of Armond (1999) to present, by way of initiation, the Chinese confessional traditions. According to the author, the antiquity of Chinese civilization goes

beyond 10,000 years. The foundation of their national religion is in the works of three sages: Fo-hi, Lao-tzu and Kongtzeu (Confucius), who lived in very remote times of history: the first, as emperor, from 3468 BC; the second 604 BC and the last 478 BC. Later, with the introduction of Buddhism, three became the religions of China: Confucianism, Taoism and Buddhism (ARMOND, 1999).

KEYWORDS: Religions; China; founders.

INTRODUÇÃO

Para Oldstone-Moore (2007), as tradições religiosas da China repousam em dois princípios fundamentais: o cosmo é um lugar sagrado e todos os seus aspectos são inter-relacionados. O objetivo principal da religião chinesa é sustentar essa santidade mantendo a harmonia entre os seres humanos e entre a humanidade e a natureza. Reflete-se isso nas tradições formais nativas do taoísmo e do confucionismo, da mesma forma, também como religião popular. O budismo, vindo da Índia, também se ajustou à perspectiva chinesa.

A religião chinesa tradicional se fundamenta num antigo entendimento de como funciona os Cosmos. De acordo com ele, tudo o que existe, inclusive o céu, a terra, os seres humanos e as divindades, é composto da mesma substância vital, ou *qi* (*ch'i*). O *qi* se manifesta fundamentalmente como duas forças complementares, o *yin* e o *yang*. Esses termos

significam originalmente o lado sombrio (*yin*) e o lado ensolarado (*yang*) de uma montanha, mas bem cedo passaram a ser usados mais simbolicamente. Dessa maneira, o *yin* denota o que é escuro, úmido, inerte, turvo, frio, mole e feminino e, o *yang* complementar denota o que é claro, seco, crescente, luminoso, quente, duro e masculino. Todas as coisas têm *yin* e *yang* em proporções variáveis.

Oldstone-Moore (2007) acrescenta ainda que são expressas diversamente as principais tradições espirituais, com um ideal de harmonia cósmica aprimorada. A estrutura básica da tradição popular chinesa estava de pé no ano 1000. Ela inclui muitas práticas nativas antigas como o xamanismo, a adivinhação e a veneração dos ancestrais. Além disso, incorporou as idéias budistas de carma e renascimento e as suas cosmologias de céus e infernos, budas e bodisatvas, junto com a hierarquia taoísta de divindades.

Os confucionistas zombam das práticas religiosas populares, ao passo que o papel dos sacerdotes budistas e taoístas são conduzir rituais, e não explicar a doutrina para as massas. Eles são chamados para realizar determinadas cerimônias em templos dirigidos por organizações da vizinhança e não são permanentemente afiliados a templos da religião popular.

Esse autor destaca também que as religiões chinesas são frequentemente voltadas para o mundo e orientadas para a prática, e isso manifesta-se na tradição popular, que reflete as principais preocupações das Três Doutrinas, mas não tem um conjunto sistemático de crenças; concentra-se em melhorar esta vida garantindo saúde, vida longa, prosperidade, harmonia doméstica, a continuidade da linhagem familiar pelos filhos e a proteção contra calamidades.

DESENVOLVIMENTO

Um relacionamento recíproco entre os vivos e os espíritos (ancestrais, divindades e fantasmas) é fundamental para a prática popular. Supõe-se que, se os homens desempenharem seu papel, o mundo espiritual responderá com a mesma moeda, concedendo bençãos – no caso de fantasmas – não fazendo nenhum mal.

Oldstone-Moore (2007) observa que nos últimos dois séculos, as tradições religiosas chinesas enfrentaram muitos desafios que originaram confrontos culturais e militares com o Ocidente. Intelectuais e governos têm considerado que elas são a causa da fraqueza chinesas e que se opõem à modernidade, se comparadas com a ciência e o racionalismo ocidentais. As políticas oficiais do regime comunista consolidam essa atitude, e é difícil avaliar a força atual da religião tradicional no continente. Contudo, sempre que a pressão do governo relaxa, as práticas religiosas logo ressurgem.

Sobre os livros sagrados das tradições religiosas chinesas formais, Oldstone-Moore (2007), acrescenta que esses são formados por textos que não buscam representar o mundo do divino. Na verdade, os escritos confucionistas estão entre os textos antigos

fundamentais que adquiriram status canônico para uma ou mais das principais tradições – ou mesmo todas elas.

Ainda que, até há pouco tempo, apenas uma pequena porcentagem do povo chinês fosse alfabetizada, as idéias e os valores incorporados no cânone confucionista tinham tanta influência que são uma parte íntima de sua identidade cultural. Foram a base dos exames par ao serviço público chinês e, portanto, para o governo, durante dois milênios. Os funcionários eruditos que dirigiam o império aplicavam aos problemas de sua época lições recolhidas das obras do cânone.

A religião popular chinesa não conta com textos sagrados, embora diversos movimentos sectários tenham tido seus próprios escritos. O antigo *Canções do sul* (século IV a.C.) descreve o vôo xamânico e outras práticas e crenças que se conservaram na tradição popular. Com o advento da impressão no século VIII, textos baratos sobre moralidade derivados de diversas tradições religiosas tornaram-se bastante populares.

De acordo com Armond (1999), a obra de Fo-hi é pouco conhecida no ocidente, e dela só o livro chamado *I Ching*, contendo figuras, símbolos e trigramas, de significação obscura. Em todo seu reinado essa sábio empregou seu poder para espalhar o conhecimento das virtudes e dos dons morais entre o povo.

A importância dessa antiga teoria e prática de adivinhação expressa nessa obra é confucionista, o *I Ching* ou Livro das Mutações, foi composto ao longo de muitas centenas de anos a partir do início da dinastia Zhou. Embora seja parte do cânone confucionista, ele é importante para todas as religiões chinesas. Sua popularidade se deve em parte à especulação cosmológica, que encanta a elite, e, sobretudo a seu uso como manual de adivinhação, prática mantida até a contemporaneidade (OLDSTONE-MOORE, 2007).

O sistema de adivinhação dessa obra está baseada em combinações de oito trigramas, desenhos feitos com linhas quebradas e inteiras que representam as forças opostas e ao mesmo tempo complementares do *yin* e *yang*. Os trigramas são associados em pares, em todas as combinações possíveis, formando um total de 64 hexagramas. Além de dar pareceres sobre os hexagramas e as linhas de que eles se compõem, o *I Ching* oferece comentários e explicações para auxiliar na interpretação dos resultados da adivinhação.

A tradição diz que Lao-tsé (ou Laozi), o lendário fundador do taoísmo nasceu em 604 depois de uma gestação e um nascimento milagrosos. Serviu na burocracia imperial e promoveu uma teoria de governo *laissez-faire*, porém, se desiluiu e se retirou para as montanhas. Entretanto, no meio do caminho um guarda do passo ocidental pediu-lhe que escrevesse seus ensinamentos. O resultado foi o texto fundamental do taoísmo, o Tao Te King. Existem duas tradições taoístas: o taoísmo “filosófico” e o taoísmo “religioso” (OLDSTONE-MOORE, 2007).

Os textos fundamentais do taoísmo, o Tao Te King e o Zhuangzi, tiveram tanta influência na formação do *ethos* chinês quanto o cânone confucionista. Ensinam o caminho

para encontrar a harmonia, porém, na busca do padrão e da ordem voltam-se para a força do tã, e não para uma antiga época de ouro. Como o Tão Te King, o Zhuangzi, que recebeu o nome de seu autor, defende a harmonia com a natureza. Deleita-se com suas formas sempre mutáveis e recusa os padrões de valor criados pelos homens e impostos sobre sua infinita variedade. A morte e a vida são uma parte do processo da natureza, a ser abraçada com a mesma alegria e entusiasmo. O Zhuangzi conta histórias de pessoas e coisas curiosas e inclui vôos de fantasia (OLDSTONE-MOORE, 2007).

Sobre o taoísmo filosófico, representado por Lao-tsé e Zhuangzi (século IV a. C.), relaciona-se com a revelação e a obediência ao tao, a força e o padrão que estão por trás da ordem natural. Zhuangzi afirmava que a paz e a harmonia são o estado natural das coisas até os homens interferirem, e que é preciso ver a relatividade de todos os valores e pontos de vista.

Sobre o divino, o naturalismo místico do taoísmo filosófico não se relaciona com a virtude e a moralidade, mas com o movimento e a criação de todas as coisas de acordo com o tã, o “caminho” da natureza e do cosmo. Ele é a fonte e o padrão de todas as coisas que são formadas de material vital primitivo, ou *qi*, e que nele se dissolvem. Os taoístas expressam respeito à infinita sutileza e alcance do tã, que permeia todas as coisas. O tã abarca todas as coisas; é silencioso, imperceptível e imparcial. Mas não é divino, e assim não pode ser cultuado como são o Céu e as divindades (OLDSTONE-MOORE, 2007).

O ensinamento ético é importante no taoísmo, mas não necessariamente fundamental. O taoísmo filosófico enfatiza a procura da espontaneidade, da ação natural, ao passo que o centro do taoísmo religioso é a busca da longevidade e da imortalidade.

Por sua vez, o taoísmo religioso teve início no século II com movimentos como os “turbantes amarelos” e os “mestres celestiais” (também conhecido como o “Caminho dos Cinco Alqueires de Arroz”). Esses grupos associaram antigas práticas e crenças, como a busca da longa vida, a seus próprios escritos, divindades, rituais e, muito frequentemente, expectativas milenares, que o governo sentia como uma ameaça. Com o tempo, o taoísmo religioso criou um cânone de texto revelado, um panteão de divindades, sacerdotes, letrados e rituais estabelecidos (OLDSTONE-MOORE, 2007).

Lao-tsé deixou obra vasta, entretanto, apenas três de seus livros chegaram ao conhecimento do homem moderno: o *Tao*, ou o *Livro da Senda*; o *Te*, o *Livro da Virtude* ou da Retidão e o *Kang Ing*, o *Livro das Sanções* ou das Reações concordantes. Cada livro é um código moral.

Armond (1997) diz que na primeira obra Lao-tsé diz: o sábio que está no céu, isto é, cujo espírito está desprendido da matéria, obteve uma vida longa e é lá no Alto que seus trabalhos merecem a grande paz. É calmo no sulco que para si traçou. Não procura tornar-se conhecido. Não perde o seu tempo em procurar a glória vã, em ofuscar aqueles que estão em torno dele. Seu caminho sobre para o Templo da Sabedoria; ele caminha com um passo igual; sempre avança e se eleva, descuidoso daquilo que não é para a assistência

de seus irmãos e de sua própria perfeição. É, porquanto desenvolvendo em si mesmo as suas qualidades que o sábio é admitido para atingir a Senda.

No sentido popular ou religioso, o taoísmo propaga o culto dos ídolos, cada cidade tendo seu deus, o mesmo acontecendo com as casas, as montanhas, os rios, etc.

Oldstone-Moore (2007) acrescenta ainda que o taoísmo religioso apresenta uma vasta coleção de textos, de mais de mil obras, que continua crescendo. Esse cânone compreende tratados sobre temas diversos, inclusive rituais, alquimia, exorcismo, vida de pessoas nobres e revelações, consultados pelos sacerdotes e adeptos taoístas.

De acordo com Besen (2005), para os taoístas, a propriedade é um roubo, a injustiça social e as divisões em classe são um absurdo. O ideal seria uma sociedade coletiva em que se realizasse a cooperação espontânea, sem que houvesse um poder central dirigente: no máximo, seria suficiente um poder periférico, que exercesse pouco controle, e para as pequenas questões. O Taoísmo, nessa visão de sociedade, propõe, de um lado, uma fuga no misticismo religioso, de outro, levou seus seguidores a se envolverem em revoltas populares.

Como se pode perceber, mesmo nessa época remota Lao-Tsé transmitia conhecimentos de alto valor moral sendo, na realidade, um verdadeiro missionário.

Lao-tsé defende a busca do lugar de cada um na natureza e o aprendizado da prática do *wu wei* para alcançar uma vida harmoniosa. Numa linguagem resumida e mística, ele exalta a força do aparentemente fraco, como a água que gota a gota pode vencer a pedra. Paradoxalmente, Lao-tsé afirma que não se deve confiar apenas nas palavras e nos nomes, que são impedimentos para a percepção da natureza do tao. De acordo com a visão taoísta, as palavras são apenas um meio conveniente de indicar algo que está em constante fluxo e é inominável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda com apoio do texto de Armond (1999) apresenta-se Confúcio como mestre do povo e ministro de alguns governos cujos cargos aceitava para poder exemplificar e oficializar os seus ensinamentos.

Oldstone-Moore (2007) acrescenta que o confucionismo, baseado nos ensinamentos de um sábio do século VI a. C., mestre Kong (Kong Fuzi, latinizado no ocidente como Confúcio), centra-se nas relações entre as pessoas e na criação de uma sociedade harmoniosa baseada na virtude. A virtude básica é o *ren* (benevolência, humanidade). Para Confúcio, a relação primordial é a dos pais com os filhos, sobretudo do pai com o filho, caracterizada por *xiao*, devoção filial. Com a manutenção desse vínculo, a família, a comunidade, o Estado e por fim o cosmo podem ser transformados.

Armond (1999) salienta que esse manifestou o equilíbrio que existe entre os poderes do céu e da terra, entre o homem e a natureza. Como fundamento ou imagem

deste equilíbrio criou em sua época o culto da adoração do céu – Tian; da adoração do imperador superior – Shangti – (poder criador); e da adoração de diferentes espécies de espíritos celestes, terrestres e humanos, sendo que estes últimos são os antepassados dos vivos. Nesse culto dos antepassados passou então a repousar grande parte da religião chinesa que tem, assim, um cunho nitidamente imortalista.

Na parte moral o confucionismo preconiza a vida virtuosa e obediente à hierarquia tanto terrestre como celeste, sendo indispensável à prática das virtudes.

É enfatizado ainda pelo confucionismo, os ensinamentos éticos, que são voltados para a criação de uma sociedade harmoniosa e de um Estado virtuoso, benevolente. Ambos podem ser alcançados se todos forem ponderados e sinceros e praticarem o *ren*, “humanidade” ou altruísmo. Confúcio acreditava que o *ren* consistia em tratar a todos com respeito e viver de acordo com a regra de ouro¹.

A ética confucionista dá pouca atenção a recompensa ou punição fora deste mundo. Contudo, a virtude da devoção filial integrou-se bastante aos conceitos de salvação na tradição popular, principalmente no culto dos ancestrais. Teoricamente, a fim se tornar um ancestral satisfeito e benevolente, em vez de um fantasma potencialmente maligno, uma pessoa precisa ter descendentes masculinos vivos, que realizem os sacrifícios necessários depois de sua morte (OLDSTONE-MOORE, 2007).

Confúcio afirmava que o governo precisa se basear na virtude e que todos os cidadãos devem estar atentos aos deveres de sua posição. Seu grande seguidor, Mêncio (Mengzi, 371-289 a. C.), elaborou os ensinamentos de Confúcio sobre a virtude humana e o bom governo, proclamando a bondade original da natureza humana e o direito das pessoas de se rebelar contra um mau governante (OLDSTONE-MOORE, 2007).

Zunzi (em atividade em c. 298-238 a. C.) que é considerado também como um grande pensador confucionista dos tempos antigos, ofereceu uma visão bem diferente da natureza humana. Afirmava que a humanidade era originalmente má e só tornava boa graças a leis rigorosas e punições duras. Suas opiniões foram levadas ao extremo pelos “legalistas”, que formaram outra das Cem Escolas. Eles foram censurados na história chinesa devido a seu papel no brutal reinado do primeiro imperador de toda a China Qin Shihuangdi (221-209 a.C.), famoso por queimar livros em massa e por executar eruditos confucionistas (OLDSTONE-MOORE, 2007).

A dinastia Han (206 a.C.-220 d.C.) testemunhou uma síntese de confucionismo, legalismo e cosmologia *yin-yang*. Mas a era foi notabilíssima pela formação do sistema burocrático imperial chinês que dirigiu o país até o século XX com homens formados de acordo com as virtudes confucionistas.

No que se refere ao divino, no pensamento confucionista, a expressão do Supremo é o próprio “Céu” (Tian). Antes de Confúcio, nas dinastias Shang e Zhou, embora os altos deuses – o Senhor das Alturas (Shang Ti) e Tian – fossem concebidos em termos

¹ Regra de ouro: “Não faça com os outros o que não gostaria que lhe fizessem” (Os anacletos, 12,2).

antropomórficos, eles raramente eram inquiridos nas adivinhações, por serem considerados demasiado distantes. O entendimento de Confúcio sobre o Céu era um tanto diferente, falava do Céu como a ordem moral que sustenta o cosmo (OLDSTONE-MOORE, 2007).

Estava convencido de que, embora não fosse pessoalmente bem-sucedido em sua missão de tornar a virtude a base do governo, estava fazendo a vontade do Céu, que se manifestava no Mandato celestial concedido ao imperador terrestre ou dele retirado. Na China imperial, apenas o imperador, conhecido como o Filho do Céu, podia realizar atos de culto ao Céu. Isso demonstrava sua autoridade, subscrita pelo Mandato, o que lhe dava um papel essencial como mediador entre o Céu e a Terra.

Os escritos confucionistas são de grande importância para a tradição chinesa. A preocupação dominante do cânone confucionista, que se compõe dos “Seis Clássicos” e dos “Quatro Livros”, é a harmonia na ordem social. Confúcio via-se não como criador, mas como mediador dos reis sábios da Antiguidade. A sabedoria desses reis se tornava acessível, sobretudo, através do estudo de seis textos clássicos: Livro das Mutações (*I Ching*), Clássico da História, Clássico da Poesia, Anais da Primavera e do Outono, Livro dos Ritos e o Clássico da Música, pedido.

Acredita que ele redigiu os Anais da Primavera e do Outono e um comentário sobre o *I Ching* e organizado outros livros. De acordo com especialistas modernos, esses textos foram reunidos durante toda a dinastia Zhou (1050 A.C. – 256), e o Clássico da História talvez até antes (OLDSTONE-MOORE, 2007).

Confúcio extraiu lições morais e exemplos de bom governo do Clássico da História e dos Anais. Afirmava que para ser uma “pessoa superior”, culta, é preciso estar impregnado de música, poesia, cosmologia, adivinhação e etiqueta, tal como apresentados nos outros clássicos.

Suas prescrições para uma sociedade ideal estão preservadas em *Os Anacletos*, um registro de seus ditos feito por seus alunos. Nessa obra demonstra como os ritos (*li*) dos primeiros governantes chineses – desde cerimônias do Estado até etiqueta – fornecem um padrão para a interação humana adequada e natural. Os três outros livros, *Mêncio*, *Grande aprendizado* e *Doutrina do meio*, também descrevem modos de obter um governo virtuoso e uma sociedade harmoniosa. Todos esses textos confucionistas estão escritos na refinada e concisa linguagem do chinês clássico, que deu origem a uma tradição de comentários destinados a elucidar seu significado (OLDSTONE-MOORE, 2007).

REFERÊNCIAS

AL-KARAM, Amin Abdel Rahman. **A unicidade de Deus e Mohamad (a paz esteja com ele)**, na **Bíblia Sagrada**. São Bernardo do Campo: Provo Ed., 2000.

ARMOND, Edgard. **Religiões e filosofias**. São Paulo: Aliança, 1999.

BESEN, José Artulino. **O universo religioso**: as grandes religiões e tendências religiosas atuais. São Paulo: Ed. Mundo e Missão, 2005.

FELLER, Vitor Galdino. **O sentido da salvação**: Jesus e as religiões. São Paulo: Paulus, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ISBELLE, Sami Armed. **O Estado islâmico e sua organização**: sistema político, sistema econômico, sistema jurídico, sistema penal, conceito de Jihad. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, Leonardo Arantes. **História das religiões**: e a dialética do sagrado. São Paulo: Madras, 2005.

MIRANDA, Mario de França. **Inculturação da fé**: uma abordagem teológica. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOHAMAD, Aminuddin. **Mohamad**: o mensageiro de Deus. São Paulo: Assembléia Mundial da Juventude Islâmica. 1989.

OLDSTONE-MOORE, Jennifer. Tradições chinesas. In: COOGAN, Michael D. **Religiões**: história, tradições e fundamentos das principais crenças religiosas. São Paulo: Publifolha, 2007.

OLIVEIRA, Paulo Eduardo. **Para Compreender o Islã e os Muçulmanos**. Rio de Janeiro: Heresis, 2001.

PIKAZA, Xabier. **Violência e diálogo das religiões**: um projeto de paz. São Paulo: Paulinas, 2008.

RATZINGER, Joseph. **Natureza e missão da teologia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SINNER, Rudolf von. **Caminhos do Ecumenismo no Brasil**: História, Teologia, Pastoral, [2008]. Disponível em: <<http://www.itf.org.br/index.php?pg=conteudo&revistaid=6&fasciculoid=101&sumarioid=1498>>. Acesso em: 25 set. 2008.

STOFFEL, Pe. José Carlos. Ecos da IX Assembléia do CMI. In: WOLFF, Elias. **Exercitando a cooperação**. Florianópolis, ITESC, 2006.

TEIXEIRA, Faustino et al. **Ecumenismo e diálogo inter-religioso**: a arte do possível. São Paulo: Santuário, 2008.

TERRIN, Aldo Natale. **Introdução ao estudo comparado das religiões**. São Paulo: Paulinas, 2003.

VIGIL, José Maria. **Teologia do pluralismo religioso**: para uma releitura pluralista do cristianismo. São Paulo: Paulus, 2006.

WOLFF, Elias. **A unidade da Igreja**: ensaio de eclesiologia ecumênica. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Caminhos do ecumenismo no Brasil**: história, teologia, pastoral. São Paulo: Paulus, 2002.

_____. **Ministros do diálogo**: o diálogo ecumênico inter-religioso na formação presbiteral. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. (Org.) **Exercitando a cooperação**. Florianópolis, ITESC, 2006.

CAPÍTULO 8

DANÇAS BRASILEIRAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 01/08/2022

Sirlane Maria do Carmo Silva

<http://lattes.cnpq.br/5713818315936158>

RESUMO: Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Dança/UFV desenvolveu-se importante trabalho na Escola Estadual Madre Santa Face, nos anos de 2014 a 2016. Como a equipe escolar não possuía conhecimento do papel da dança na escola, viam-na apenas como formadora de coreografias padronizadas para festas e comemorações. Com a prática dos bolsistas em aulas, orientados pela coordenadora, passou-se a compreender que a dança contém significado maior, indo muito além de formar dançarinos. Na escola, a dança tem o objetivo de permitir bem-estar, conhecer a si mesmos, as limitações e as variações corporais que ocorrem por meio de jogos, brincadeiras, improvisações. Assim, a dança foi vista de forma diferente, então a equipe decidiu ousar e propôs realizar um estudo mais aprofundado, voltado à Festa Junina, analisando as manifestações culturais e populares do Brasil. A ideia foi bem recebida. Trabalhou-se com textos e vídeos demonstrando, além dos movimentos dançantes do país, os costumes, valores e crenças diferenciados, inclusos na multiculturalidade que faz parte do Brasil. Ocorreram novos conhecimentos e vivências sem impor regras e padrões. Os alunos e professores perceberam que a dança e a música antiga “ou velha” fazem parte das memórias que devem favorecer a

integração entre corpo, mente e emoções. Houve comprometimento de toda a escola no estudo dos textos, na formação da coreografia e na confecção dos acessórios. Os alunos dançaram por vontade própria ao perceberem que este tipo de dança traz alegria e independência. Os pais, que foram comunicados com antecedência que seria uma festa diferente, relataram que os familiares mais antigos contavam sobre essas danças, sendo que muitos participavam e ainda participam. Os resultados e conclusões do trabalho foram positivos e prazerosos, estreitando a relação entre estudante, escola e família, além de somarem à realidade novidades e curiosidades importantes.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, danças brasileiras, contexto escolar.

ABSTRACT: Through the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Dança/UFV, a important work was carried out at Escola Estadual Madre Santa Face, from 2014 to 2016. As the school staff had no knowledge of the role of dance in the school, they saw it only as a trainer of standardized choreographies for parties and celebrations. With the scholarship students' practice in classes, guided by the coordinator, it was understood that dance has a greater meaning, going far beyond training dancers. At school, dance aims to allow well-being, to know themselves, the limitations and bodily variations that occur through games, games, improvisations. Thus, dance was seen in a different way, so the team decided to dare and proposed to carry out a more in-depth study, focused on the 'Festa Junina', analyzing the

cultural and popular manifestations of Brazil. The idea was well received. We worked with texts and videos demonstrating, in addition to the dancing movements of the country, the different customs, values and beliefs, included in the multiculturalism that is part of Brazil. New knowledge and experiences occurred without imposing rules and standards. Students and teachers realized that dance and old music “or old” are part of memories that should favor the integration between body, mind and emotions. The entire school was committed to studying the texts, forming the choreography and making accessories. The students danced of their own volition as they realized that this type of dance brings joy and independence. Parents, who were informed in advance that it would be a different party, reported that older family members told about these dances, and many participated and still participate. The results and conclusions of the work were positive and pleasant, strengthening the relationship between student, school and family, in addition to adding important news and curiosities to reality.

KEYWORDS: Dance, brazilian dances, school context.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo, relata-se a experiência da autora enquanto graduanda do Curso de Licenciatura em Dança, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), realçando o momento em que o componente curricular Arte é retomado com mais ênfase, na escola de educação básica, por ocasião do Estágio e da oportunidade de participar como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID-Dança-UFV), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2014 a 2016 e que consiste em incentivar a formação de professores para favorecer a inserção dos estudantes de licenciaturas nas escolas das redes públicas de ensino. Com a oferta de bolsas, permite a interação de estudantes licenciados participantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) com escolas de Educação Básica.

A ideia central deste projeto, desenvolvido para o 2. Semestre de 2015, foi possibilitar a estudantes e gestores (professores, coordenador, funcionários) a alcançar formas de conexões, apropriação e conhecimento, o que se desenvolveu em três etapas: o preparo com a família; e o conhecimento na prática adquirido na família, donde se evidenciou conhecimento sobre o Congado (nordestino), a Capoeira, Ciranda, Pau-de-Fitas (Quaraci ou Poracê, dançada em carvoeiro), Roda de coco. A partir da terceira etapa, conforme percepções de receptividade de cada turma, escolheu-se uma para coreografarem na Festa Junina. Confeccionaram-se, com as crianças, cartazes representativos de cada dança escolhida para apresentação que ocorreu na quadra do Viçosa Atlético Clube, Viçosa-MG.

Na dupla formada com a pesquisadora, selecionou-se o Bumba Meu Boi, festa da região maranhense, rica em personagens como o “Palhaço” a “Catirina”; a “Velha”, entre tantas outras, e o próprio Boi.

Estabeleceu-se a metodologia, conduziu-se o estudo, toda a comunidade escolar se envolveu e os resultados somam o estudo e aplicação da parte teórica ao envolvimento da

família e da comunidade a prática gratificante.

2 | METODOLOGIA

Recursos humanos e físicos: estudo de caráter qualitativo participativo com ênfase no desenvolvimento teórico-prático no ensino aprendizagem da dança na escola e interação com a direção, alguns professores da 'Escola Estadual Madre Santa Face', sendo realizados relatórios semanais das atividades. Foi realizada a revisão de literatura. O passo a passo foi transcrito em um diário de bordo. Os participantes foram a coordenadora do Pibid-UFV Laura Pronsato; a supervisora e professora da Escola Estadual Madre Santa Face, Elenice A. S. Carvalho; oito bolsistas/professores do Curso de Dança-UFV; crianças matriculadas, entre sete e dez anos, moradoras no Centro ou na periferia, oriundas de creches. Recursos didáticos foram aula com vídeos de danças tradicionais, palestra, momento interativo com professores sobre o tema, e o despertar do interesse dos alunos, coleta de material de danças tradicionais para planejamento da festa Junina, seguiram-se pesquisas dos alunos sobre danças e festas junina, realizou-se o processo criativo, consolidando-se o projeto.

Tendo sido o subprojeto PIBID/Dança iniciado no primeiro semestre de 2015, já se esperava que a escola solicitasse ao grupo ajuda para preparação da festa junina da escola. Desse modo, optou-se por desenvolver as atividades a partir de um tema gerador que conduzisse gradativamente à organização da festa junina da escola: a Cultura Popular Brasileira. Assim, nesse semestre buscou-se o desenvolvimento de subtemas relacionados ao tema gerador, tais como: identidade, ancestralidade e danças populares, que resultou na Festa Junina da escola. Desde o início do semestre, realizaram-se pesquisas com a família, buscando conhecer a identidade de cada aluno. Esta pesquisa foi dividida em três etapas: 1) descobrir quais as brincadeiras que os pais e avós costumavam brincar quando eram pequenos; 2) conhecer algo mais sobre alguma manifestação popular brasileira; 3) ampliar o conhecimento abordando manifestações da cultura popular brasileira de outras regiões, a exemplo do que preconizou Machado (2007).

Utilização dos recursos e condução: A orientação e coordenação pela Prof. Laura Pronsato mostrou vasto conhecimento sobre o corpo lúdico, jogos teatrais e lúdicos e a intersecção com Dança por meio dos estudos labanianos, promovendo inter-relações com outras linguagens artísticas e com alguns temas transversais durante o planejamento, visando ao redescobrimto do próprio corpo e de suas possibilidades individuais e coletivas ao fazer, apreciar e refletir sobre descobertas, motivando o ensino de Arte/Dança na educação básica. A equipe coordenadora do PIBID-Dança preparou professoras/bolsistas de cada turma, subdivididas em duplas, para aplicar as aulas e planejou o plano semestral, seguindo-se os planos diários com as necessárias alterações por turma, conforme necessário, estabelecendo-se a interdisciplinaridade das linguagens da arte ao

fio condutor: Ludicidade e Estudos Labanianos para o desenvolvimento de aulas de dança.

3 | QUADRO TEÓRICO: O PIBID UFV A SERVIÇO DO APRENDIZADO DA PRÁTICA E DAS PERCEPÇÕES DA DANÇA

Neste artigo, aborda-se, pois a teoria de parte da temática danças brasileiras, dentro do ensino de dança na Escola Estadual, onde se contextualizou e experienciou os alunos, através de um processo de ensino aprendizagem teórico e prático ligado às culturas populares tradicionais desta região, focando nas danças contidas nestas manifestações.

O homem só se torna humano por meio da cultura, [...] E a Dança sendo um dos elementos dessa cultura, pode e deve contribuir para que este homem tenha um conhecimento da realidade e para que ele se entenda como integrante da mesma, enquanto sujeito construtor de sua própria história (CALEFI, 2009, p.28).

Nesse sentido, fortalecer a cultura local e seus costumes, promove o desenvolvimento dos alunos que vivenciam as possibilidades do aprendizado de maneira mais aproximada das suas realidades, o que contribui também para um processo de ensino aprendizagem mais condizente com a educação para formação do aluno enquanto indivíduo, integrado às relações sociais e à expressão cultural do povo a que está integrado, visto que a escola comporta e atende alunos de toda a região da cidade. Atualmente, as culturas genuínas têm sido extintas, o que também ocorre na cidade de Viçosa e localidades, comprometendo essa solidez histórica cultural dos povos naturais dessa região, distanciando cada vez mais as novas gerações dessa construção social, firmada nas manifestações culturais das comunidades. Segundo Nanni (1995),

As Danças, em todas as épocas da história e /ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, permeios de emoção, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais. É ela que traduz por meios de gestos e movimentos a mais íntima das emoções acompanhada ou não de música e do canto ou de ritmos peculiares (NANNI; 1995, p. 07).

Para construir esse processo e a estrutura temática, realizou-se o diálogo teórico com vários autores que abordam o enlace cultura e dança, assim como o ensino da dança na escola, permitindo uma discussão bibliográfica que revisita importantes teóricos e diretrizes arrolados nas referências deste artigo. Dentre estes, os PCN e o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que validam as propostas e enfatizam a ludicidade no ensino da dança e desenvolvimento do indivíduo:

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (RCNEI – Referencial..., 1998, p. 27)

O teórico Rudolf Laban (1978) estudou a relação corpo-espaço e as qualidades de movimento, fomentando a liberdade de expressão e movimento dos educandos que perceberam o seu corpo nas próprias brincadeiras, utilizando e pensando em sua atuação nesse espaço, em convivência em grupo e entendendo a forma orgânica da dança relacionada às manifestações culturais.

Vivenciar a dança por meio dos variados movimentos remonta aos quatro fatores básicos que se combinam ou atuam solitariamente: espaço, peso/força, tempo e fluência, além das ações básicas relacionadas a atividades comuns na vida diária: empurrar, torcer, chicotear, socar, flutuar, deslizar, sacudir, pontuar. (LABAN, 1990). O autor verificou que o corpo se move no espaço, com um peso/força que lhe é peculiar em certo instante, com determinada velocidade regulada por uma fluência específica.



Fotografia 1: Performance da professora na contação de história do Bumba Meu Boi

Fonte: - Arquivo pessoal

Acresce, ainda, o estudioso que a construção da consciência corporal dos indivíduos passa pela dança como instrumento de mediação entre várias manifestações culturais, permite o exercício da percepção de novas linguagens corporais, amplia conhecimentos sobre dança, história e ancestralidade, que tem sido para as novas gerações é quase nulo, mas muito importante para Machado (2007) que instiga conhecer as origens ancestrais. Houve aproximação do acesso e resgate de vivência cultural local pelas novas gerações, especificamente pelo público escolar.

Os PCN de Arte (BRASIL, 1998) realçam a importância da Dança na formação dos alunos, desempenhando papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, fornecendo subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e transformar relações que se estabelecem entre corpo,

dança e sociedade.

Nesse percurso, os alunos e toda equipe escolar perceberam que a dança vai além da coreografia, confirmando a união do conhecimento adquirido na primeira etapa do PIBID à seguinte, de modo que a experiência vivenciada foi significativa e prazerosa para as crianças, e principalmente para a pesquisadora, a partir do momento em que proporcionou a reflexão aqui descrita sobre a importância de se considerar a teoria dessa prática no processo de ensino-aprendizagem.

4 | RESULTADOS

Neste projeto em que se visou à construção do processo de ensino aprendizagem da dança na retomada da cultura ancestral da comunidade da cidade, conseqüentemente, da comunidade escolar, houve êxito que se comprova tanto pelo planejamento, planos de aula, diário de bordo, registros do PIBID, atas de reuniões, programação e publicidade, conforme se segue:



Fotografia 2: Cartaz Festa Junina.

Fonte: Arquivo Coletivo (2015).

Esse experienciar dos alunos exercitou o processo de aprendizagem por meio do pensamento do corpo lúdico nas danças culturais, a partir de jogos e brincadeiras, relacionando a dança a outras linguagens artísticas, permitiu a apreciação e o redescobrimto do próprio corpo em relação à cultura regional.

A contextualização e explicação do conteúdo ocorreu em aulas expositivas pelos estagiários e o resgate cultural e ancestral pelos alunos que desenvolveram pesquisas, no

ambiente familiar e na cidade, encontrando vivências de seus familiares, manifestações populares da região, figuras representativas das culturas populares e as danças que ainda sobrevivem na cidade e região.

Cumpriu-se o objetivo de trilhar o caminho de um processo de ensino aprendizagem, buscando-se manifestações culturais para o ensino da dança na escola.

Acredita-se ter desenvolvido mais criticidade e expressividade nas concepções de todos, pautados nas histórias e realidades culturais, características impressas em seus corpos dançantes, conforme Laban (1978, 1990), ao afirmar que o corpo expressa a relação do indivíduo com o seu meio; de modo que o ser humano se movimenta porque tem a necessidade de se expressar. Por certo, a escola é fonte para se atingir as novas gerações, para propagarem e injetarem latência pelas manifestações culturais. Buscando despertar interesse e ostentação pela ancestralidade cultural, abre-se um caminho para construir ações mantenedoras de manifestações que avivam a história de um povo.

Experiências e aproximações vivenciadas desde a infância até os dias atuais com a cultura popular e com a percepção da ruptura em que se encontram as manifestações culturais, frente a globalização e as concepções culturais contemporâneas, e que fazem da sociedade pessoas superficiais e apáticas foram totalmente modernizadas a partir desta prática, em um quadro que se reverte diante dessas manifestações culturais, até então adormecidas.

Sendo assim, concretiza-se um produto final artístico, em que a importância maior deste projeto se assenta nos processos e no aprendizado em dança e resgate das manifestações culturais por meio do despertar dos alunos para esse patrimônio cultural local.

5 | CONCLUSÃO

Os alunos e professores perceberam que a dança e a música antiga “ou velha” são parte das memórias e não podem cair no esquecimento, favorecendo a integração do corpo, mente e emoções. A escola se comprometeu com o estudo dos textos, a formação de coreografias e a confecção dos acessórios. Os alunos dançaram por vontade própria, vivenciando alegria e independência. Quanto aos pais, que foram comunicados com antecedência que seria uma festa diferente, relataram que familiares mais antigos narravam essas danças, muitos participavam ou ainda participam delas. O resultado do trabalho foi muito positivo e prazeroso incluindo boa relação entre estudante, escola e família.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Debora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Dissertação de Mestrado. Unicamp. 2004.

BRASIL, S. de E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto, SEF, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALEFI, Camila Marangoni. **Dança nas aulas de educação física na educação básica**. Londrina, 2009. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Londrina.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Papyrus Editora, 2019.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. (Trad. Maria da Conceição Parayba Campos). São Paulo: Ícone 1990.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1978.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. ISBN, 9788516055622. Editora, Salamandra. Ano de Edição, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Arte em Questões**. São Paulo: Digitexto, 2005.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. A. **Ensino de dança hoje – textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

NANNI, Dionísia. **Dança educação: pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

PIBID. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 03 Set. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 Abr. 2021.

PRONSATO, Laura. **Composição coreográfica: uma interseção dos estudos de Rudolf Laban e da improvisação**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2003.

STRAZZACAPPA, Marcia, MORANDI, Carla. **Entre a arte e docência: A formação do artista da dança**. – Campinas, SP: Papyrus, 2006.

TEZANI, T. C. Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. In: **Educação em Revista**, Marília, 2006, v.7, n. 1/2, p. 1-16.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O TERRITÓRIO COMO FATOR DE RISCO OU PROTEÇÃO

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 12/07/2022

Ana Paula Sthel Caiado

Universidade Federal do Espírito Santo,
Departamento de Psicologia Social e do
Desenvolvimento
Vitória – ES
<http://lattes.cnpq.br/5245715455050178>

Karool Malikouski de Amorim

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
<http://lattes.cnpq.br/3088353150306225>

Ana Carolina Borges Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES
<http://lattes.cnpq.br/8862703734468600>

Ronison Loureiro Leppaus

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES
<http://lattes.cnpq.br/6487759919234811>

Dafne Araújo Fontana

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES
<http://lattes.cnpq.br/5526859341657743>

Karen de Araújo Pereira

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES
<http://lattes.cnpq.br/5856443616004820>

Heitor Croce

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES
<http://lattes.cnpq.br/2083526087344983>

RESUMO: O presente relato é fruto derivado do projeto de pesquisa denominado “Estado da Arte sobre a produção brasileira nos primeiros trinta anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” e tem como objetivo discutir os conceitos de risco psicossocial e territorialidade na perspectiva da promoção e proteção de crianças e adolescentes, em interlocução com o campo da saúde mental. O desenvolvimento humano, como campo de estudo das mudanças e estabilidades ocorridas no ciclo de vida, é contínuo e constantemente influenciado pelos fatores de risco e proteção. Os fatores de risco podem ser entendidos como comportamentos que possuem probabilidade de comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social dos indivíduos. Em contrapartida, os fatores de proteção podem ser classificados como as variáveis que modificam ou alteram as reações pessoais em face de algum risco ambiental que precede uma consequência que não compõem o escopo adaptativo do indivíduo. Por sua vez, o território pode ser entendido como o lugar da residência, onde a vida é manifestada e exercida com suas histórias, ações, anseios, forças e fraquezas, que, para além do contexto local, também sofre as influências de um contexto maior, englobando a conjuntura nacional e internacional (SANTOS, 1999). Assim, o território em que a criança e o adolescente estão inseridos pode ou não contribuir para a construção de fatores de proteção e de risco à saúde mental, levando em conta a intervenção do Estado nesse ambiente e a atuação da sociedade geral, com o fim de construir um local favorável ao pleno desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Território; Risco; Proteção; Criança; Adolescente.

CONSIDERATIONS ABOUT THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS: THE TERRITORY AS A RISK OR PROTECTION FACTOR

ABSTRACT: This report is the result of the research project called “State of the Art on Brazilian production in the first thirty years of the promulgation of the Statute of children and adolescents (ECA)” and aims to discuss the concepts of psychosocial risk and territoriality from the perspective of the promotion and protection of children and adolescents, in dialogue with the field of mental health. Human development, as a field of study of changes and stabilities that occurred in the life cycle, is continuous and constantly influenced by risk and protection factors. Risk factors can be understood as behaviors that are likely to compromise the health, well-being or social performance of individuals. On the other hand, protective factors can be classified as variables that modify or alter personal reactions in the face of some environmental risk that precedes a consequence that does not make up the adaptive scope of the individual. In turn, the territory can be understood as the place of residence, where life is manifested and exercised with its histories, actions, longings, strengths and weaknesses, which, in addition to the local context, also suffers the influences of a larger context, encompassing the national and international conjuncture (SANTOS, 1999). Thus, the territory in which the child and adolescent are inserted may or may not contribute to the construction of protective and risk factors for mental health, taking into account the intervention of the State in this environment and the action of the general society, in order to build a place favorable to full development.

KEYWORDS: Territory; Risk; Protection; Child; Adolescent.

1 | INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi sancionado em 13 de julho de 1990, completando, assim, 3 décadas em 2020. A partir desse marco, foi desenvolvido um projeto de pesquisa, vinculado ao programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cujo objetivo foi constituir um estado da arte sobre os fatores de risco e proteção psicossocial na infância e adolescência, durante a existência do Estatuto.

A pesquisa apresentou um leque de resultados com inúmeros temas relacionados ao desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente, com um enfoque especial às questões relacionadas à saúde, bem como, sua relação com o território. Ficou nítida em nossas análises uma relação muito próxima entre estes temas, pois a abordagem do risco sem referência ao contexto dificilmente ocorria. Estávamos diante de duas categorias conceituais extremamente amplas e entender suas nuances e interfaces tornou-se de fundamental importância. O presente artigo decorre portanto deste propósito ao buscar discutir, por meio de uma breve revisão da literatura, os conceitos de risco psicossocial e territorialidade na perspectiva da proteção integral de crianças e adolescentes, em interlocução com o campo da saúde, em especial, a saúde mental, como direito essencial à vida.

Considerando as múltiplas formas de se constituir a infância e a adolescência, infere-se que estes sujeitos devam ser investigados de acordo com seu contexto local específico, a fim de criar e executar ações que, de fato, estimulem a criança e o adolescente a compreenderem a importância de construir e compartilhar relações humanas, se sentir pertencente ao lugar em que está inserida, respeitar a natureza e o outro, bem como a construção de uma postura cidadã que tem consciência de seus direitos e deveres (BERBAT, BARROS, SILVA, 2015).

Parte-se, portanto, do entendimento de que é no território que se inserem os fatores protetivos e de riscos para o pleno desenvolvimento, uma vez que é nele onde ocorre o estabelecimento das redes socioculturais, sendo produto e produtor das relações humanas, da política, da cultura, dos signos e dos símbolos (SANTOS, 2002).

2 | FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PSICOSSOCIAL

As discussões acerca dos fatores que possam expor crianças e adolescentes a condições de vulnerabilidade e imprevisibilidade quanto ao seu pleno desenvolvimento, bem como os dispositivos e mecanismos que possam auxiliar na garantia da manutenção desse direito, como é assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em especial no seu Art. 7, que diz: “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”, tem ocupado, ainda que gradativamente, um importante espaço na academia. E é nesse contexto que exploraremos, como dito anteriormente, a relação de risco e proteção psicossocial e territorialidade, para tanto, algumas conceituações, que serão feitas adiante, mostram-se necessárias.

Como ponto de partida, alinhado com importantes autores da área (EISENSTEIN, SOUZA, 1993; MASTEN, COASTWORTH, 1995, apud SAPIENZA, PEDROMÔNICO, 2005), entendemos que os fatores de risco são constituídos por variáveis presentes em um ambiente ou em um determinado contexto que podem estimular a possibilidade de ocorrer algum efeito negativo ao desenvolvimento infantojuvenil. Onde, dentre essas variáveis, destacam-se os riscos relacionados ao funcionamento familiar, como todo tipo de violência doméstica e alcoolismo; os riscos acerca do local de moradia; os riscos apresentados com a ação policial ao combate ao tráfico de drogas e violência urbana; riscos à saúde; riscos acerca do trabalho infantil e exploração sexual; os riscos relacionados às próprias crianças e aos adolescentes; os riscos apresentados em instituições que os acolhem (SIERRA, MESQUITA, 2006); entre outros incontáveis cenários de vulnerabilidades que os mais variáveis contextos podem promover.

Em relação aos fatores de proteção, partiremos aqui do entendimento de que eles são recursos pessoais ou sociais que diminuem ou até mesmo neutralizam as

consequências da exposição às condições de risco, favorecendo o pleno desenvolvimento mesmo quando esta se torna extensa e prolongada (SAPIENZA, PEDROMÔNICO, 2005). Nesse contexto, algumas variáveis também se destacam como alternativas para a diminuição da vulnerabilidade e caminhos para o exercício da proteção, como o fato de considerar a criança e o adolescente como participantes ativos da sociedade, aptos a elaborar e propor políticas condizentes com suas demandas; mapeamento de regiões ou bairros a fim de identificar os possíveis fatores de risco presentes em cada território, considerando as particularidades de cada região e suas diferenças em relação a outros pontos da cidade; intervenção, acompanhamento e prestação de assistência adequada às famílias em contextos de risco; investir em desenvolvimento de competências que auxiliem os sujeitos a fim de superar as variáveis de risco ligadas a sua personalidade; entre outros (SIERRA, MESQUITA, 2006).

Diante das duas conceituações, observamos que os fatores de risco e de proteção estão diretamente relacionados ao nível de vulnerabilidade da criança e do adolescente no contexto em que está inserido. Partindo disso, ainda de acordo com Sierra e Mesquita (2006), podemos compreender que a interação entre vulnerabilidade e a garantia dos direitos para o bem-estar de crianças e adolescentes não está ligada a concepção de incapacidade desses sujeitos, mas em ações que têm o intuito de impedir com que esses indivíduos desfrutem da qualidade de vida.

Deste modo, então, compreendemos que as dificuldades ao pleno desenvolvimento estão intimamente ligadas, em especial, à desassistência e a falha de cobertura das políticas públicas, de promoção de saúde, cidadania e educação. Com isso, urge a necessidade de reavaliar as práticas públicas e privadas de proteção social, com o fim de tornar possível a produção de bem-estar tanto no contexto doméstico quanto no contexto público. Fato é que considerar tais fatores sem olhar para a materialidade das situações vivenciadas no cotidiano em articulação com os sentidos extraídos da realidade concreta das pessoas, é deter-se no campo do genérico, na abstração de um cuidado sem nome, sem endereço, sem história. Foi na expectativa de escapar a tamanha insipidez que apostamos na noção de território como estratégia de aproximação às experiências imediatas que dão contorno às ações, entendendo-o como o lugar onde a vida acontece e onde realmente as crianças encontrarão (ou não) as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento. Falaremos mais sobre isto no tópico seguinte.

3 | TERRITORIALIDADE E DESENVOLVIMENTO: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Como exposto, são muitos os fatores que trabalham para a promoção de bem estar ou para a exposição aos fatores de riscos, que podem vir a impactar o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes. Entre estes, o território ganha destaque, principalmente pelo caráter heterogêneo de sua composição. O conceito de território pode ser reconhecido

pela sua amplitude de significados e aplicações, sendo usado nos mais variados campos de conhecimento, como a Geografia, as Ciências Sociais e Políticas, na Saúde Pública, entre outros.

Milton Santos (2009), defende que o território que habitamos e que utilizamos cotidianamente, não é apenas o espaço físico, repartido e compartimentado por fronteiras, mas sim, é o território usado, ou seja, o espaço historicizado, marcado pelos significados e signos atribuídos historicamente a ele.

O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (SANTOS., 2009, p.8).

Isso posto, infere-se que o território não se dá de modo isolado, ele se entrelaça com as vivências, a identidade e a memória, e realiza junto às histórias e existências que o compõem. Ou seja, o território pode ser entendido como o lugar da residência, onde a vida é manifestada e exercida com suas histórias, ações, anseios, forças e fraquezas, e que, para além do contexto local, também sofre as influências de um contexto maior, englobando a conjuntura nacional e internacional. O território, então, é onde as redes de relações são estabelecidas, sendo produto e produtor das relações humanas, da política, da cultura, dos signos e dos símbolos (BUENO, 2009).

Apesar de associarmos a noção de território ao local de residência, Milton Santos (2006) nos apresenta essa categoria descolada da noção de habitação fixa, ampliando o conceito para pensarmos a mobilidade e o nomadismo da vida moderna. Os intensos e diários deslocamentos, fundamentais na contemporaneidade, sobrepõem o repouso, tornando-se praticamente uma regra, onde tudo, desde as pessoas, até as imagens, as ideias e as mercadorias, estão em constante e contínuo deslocamento. Tais características dão origem à desterritorialização que, para o presente autor, é definida como um evento de estranhamento em que o indivíduo se defronta com um espaço que não ajudou a criar, que lhe é estranho. Tal estranhamento pode não ser de todo desvantajoso, pois segundo ele “quanto mais instável e surpreendente for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação da descoberta” (SANTOS, 2006, p. 224).

Por isso, quanto menos inserido o indivíduo é, mais fácil é a descoberta e maior a suscetibilidade a um novo saber, visto que cada novo lugar requer um novo processo de aprendizagem e formulação, o que possibilita a produção de novas histórias (e novos fluxos de desenvolvimento). Logo, considerando que o mundo consiste em um agrupamento de possibilidades que são alcançadas por oportunidades proporcionadas pelos lugares (SANTOS, 2006), é analisável que quanto mais rico em oportunidades for determinado território mais favorável ele será ao desenvolvimento das pessoas que o habitam ou que

por ele circulam.

Assim, mesmo diante da marcada amplitude do conceito de território, ele pode ser entendido como um espaço de proteção ou de risco para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois é por ele que esses sujeitos são possibilitados de circular ou não e, com isso, fundamentar suas relações com os pares e com o ambiente. Diante dessa constatação, o território também passa a ser passível de atuação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1999), pois este “é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente” (p. 9). O ECA, por sua vez, atua, em favor da manutenção da garantia de cinco Direitos Fundamentais, sendo eles: o direito à vida e à saúde; o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; e o direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Partindo desses pressupostos, o objetivo do tópico a seguir será a exposição do direito à vida e à saúde e a análise de sua consolidação no território.

4 | O DIREITO À VIDA E À SAÚDE NO TERRITÓRIO

Como apontado anteriormente, de acordo com o Art. 7º do ECA, “a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 1999, p. 14), tal direito é universal, devendo assim, ser garantido a toda população em território nacional. Todavia, a desigualdade em saúde é uma realidade que atinge muitos brasileiros, podendo ser considerada como “situações que implicam algum grau de injustiça, isto é, diferenças que são injustas porque estão associadas a características sociais que sistematicamente colocam alguns grupos em desvantagem com relação à oportunidade de ser e se manter sadio” (BARATA, 2009, p. 12).

De acordo com pesquisas feitas pelo International Journal for Equity in Health (IJCIT - Fiocruz, 2016), que utilizaram dados fornecidos pela Pesquisa Nacional de Saúde ou Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) em 2013, o Brasil está entre os países classificados com maior índice de desigualdade de renda do mundo, proporcionando uma generalização, também, nas desigualdades em saúde, mesmo após a criação do Sistema Único de Saúde, em 1990, e da expansão da atenção primária à saúde, por meio do Estratégia Saúde da Família (eSF), em 1994 (GUANAIS, 2015).

A fim de reduzir tal desigualdade, em 2003 foi criado o Programa Bolsa Família (PBF), um programa ancorado no sistema de Assistência Social brasileiro e que possui três eixos principais: a complementação de renda, o acesso a direitos e a articulação com outras ações (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2020). O principal foco do segundo eixo, ou seja, o acesso a direitos, é o fortalecimento do acesso à saúde e à educação pelas famílias

beneficiadas. Em relação à saúde, é solicitado às famílias o cumprimento do cronograma vacinal e o acompanhamento nutricional de crianças menores de 7 anos, bem como o acompanhamento das gestantes, por meio do pré-natal (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2020). Ambas solicitações são atividades previstas no cuidado fornecido pelas equipes da Atenção Básica no território, e estão inseridas na eSF.

De acordo com Guanais (2015), a análise da interação dos dois programas, ou seja, o eSF e o PBF, “mostram que os incentivos financeiros estão associados ao aumento da utilização dos serviços de saúde, principalmente nas regiões mais pobres e para as populações mais pobres” (p. 598). Portanto, o combate a desigualdade social contribui significativamente para a diminuição das desigualdades em saúde.

Para além da mortalidade, a qualidade de vida também é fortemente afetada pelas desigualdades sociais produzidas e sustentadas em território nacional, já que, de acordo com um dos estudos produzido pelo International Journal for Equity in Health (SZWARCOWALD *et al*, 2016),

“ao combinar dados de autoavaliação do estado de saúde e mortalidade em um único indicador, a Expectativa de Vida Saudável, este estudo demonstrou a sobrecarga de saúde ruim vivenciada pelas populações das regiões menos ricas do Brasil” (SZWARCOWALD *et al*, 2016, p.1).

Aproximando ainda mais ao contexto que aqui desejamos abordar, ao pensar em saúde mental infantojuvenil e a sua consolidação no território, não podemos deixar de rememorar a sua recente história. A constar, os primeiros interesses em saúde mental são frutos da psiquiatria e eram referentes ao corpo adulto, conseqüentemente, as crianças e adolescentes que apresentavam comportamentos destoantes e inaceitáveis socialmente, recebiam o mesmo tratamento destinado a este público, ou seja, a institucionalização, por meio do asilamento e a reclusão em hospitais psiquiátricos (RIBEIRO, 2006).

Esse cenário só foi alterado com a Reforma Sanitária, a Reforma Psiquiátrica, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (FERNANDES *et al*, 2020). A partir de então, políticas de atenção psicossocial foram desenvolvidas e ampliadas para a cobertura do cuidado ao maior número de crianças e adolescentes, entre tais políticas, destacamos a eSF, abordada anteriormente, e a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), em especial um dos seus componentes, o Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi).

A criação do CAPSi foi fundamental para a garantia de atendimento especializado e focado exclusivamente no público infanto-juvenil, podendo ser considerada como a primeira grande ação do Estado para a instituição de uma política de saúde mental para crianças e adolescentes efetiva e centralizada após a reforma psiquiátrica (COUTO, DELGADO, 2015). Em relação ao trabalho realizado nos CAPSi, eles são “compostos por equipes multiprofissionais, fundamentados na lógica da atenção diária, da intensividade do cuidado, do trabalho em rede e baseados na comunidade, visam à ampliação dos laços sociais

possíveis a cada um dos seus usuários e familiares (COUTO, DELGADO, 2015).

No entanto, pelo seu caráter ambicioso e pela complexidade da demanda na atenção psicossocial à crianças e adolescentes, a política apresenta alguns grandes desafios, entre eles, sendo o que mais nos interessa, o insuficiente número de CAPSi distribuídos pelo Brasil (GARCIA, SANTOS, MACHADO, 2015; TAÑO, 2014; REIS et al, 2012), onde, de acordo com o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES, 2022), estão em funcionamento apenas 259 unidades voltadas para tal público. Outro ponto relevante é que a política estabelece que a implantação de novos CAPSi seja feita somente em cidades com população igual ou superior a 70 mil habitantes (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2016). Assim sendo, a população assistida pelo programa é reduzida e limitada, na maioria das vezes, aos grandes centros urbanos.

Além disso, é importante destacar que nos últimos anos o mecanismo da omissão, operado por parte do Estado, vem assumindo como uma diretriz política o desmonte de redes de serviço e políticas públicas como o Programa Bolsa Família; isso atravessa diretamente crianças e adolescentes já em situação de vulnerabilidade como: crianças e adolescentes moradoras de comunidades, indígenas, ribeirinhas ou quilombolas, pobres e pretas. Assim, esses sujeitos ainda não são contemplados pelas diretrizes do sistema único de saúde que estabelecem a universalidade do acesso, a integralidade do cuidado e a equidade da atenção; dessa forma acreditamos que para assegurar essas diretrizes na prática dentro desses territórios é preciso pensar nas articulações estruturais e conjunturais a que os indivíduos ou os grupos sociais já estão submetidos, valorizar os saberes, práticas e pluralidades dos agentes locais. Sempre pensando no sujeito como ser ativo e capaz de construir a sua rede de cuidados juntamente com a equipe de saúde.

5 | CONCLUSÃO

É consenso que a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente foi um grande marco no que tange à efetivação dos direitos resguardados à população infanto-juvenil, na busca pela proteção integral desses indivíduos, bem como na busca pela redução dos riscos em que estão expostas cotidianamente. Todavia, alguns destes sujeitos ainda encontram-se vulneráveis a riscos que possam influenciar seu pleno desenvolvimento, enquanto outra parcela, que pode ser considerada como minoria, encontra-se ampara, na maioria das vezes, pelo bom funcionamento das políticas públicas e assistenciais.

Essa separação entre sujeitos mais ou menos protegidos, pode ser justificada por diversas condições, entre elas, o território, que, neste caso, pode ser compreendido como o território usado (SANTOS, 2009), ou seja, aquele construído por variáveis históricas, sociais, políticas, administrativas, econômicas, etc. Assim sendo, a efetivação das políticas e das leis, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, deve ser pensada especificamente para cada população que almeja atender, particularizando o

cuidado e personalizando as estratégias. É possível destacar ainda, que tais condições de segregação são produzidas e mantidas por um sistema de desigualdade de renda. Sendo necessário, então, a ampliação de tais políticas, como no caso da saúde mental, abordada anteriormente, para o atendimento de qualidade às crianças e adolescentes mais vulneráveis, com isso, urge a necessidade da implementação de mais Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil em território nacional.

Percebe-se, portanto, que risco e território são categorias que inevitavelmente se entrelaçam, dada a impossibilidade de se promover saúde e bem-estar sem considerar a realidade vivida. Torna-se evidente, então, que a manutenção integral do direito à proteção à vida e à saúde, está intimamente relacionado ao território de habitação e as condições dignas, ou não, que estes espaços promovem para o desenvolvimento pleno e sadio de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

Acesso à educação e saúde. Ministério da Cidadania, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia/o-que-e/acesso-a-educacao-e-saude>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

BARATA, Rita Barradas. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**, 2009. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/48z26/pdf/barata-9788575413913.pdf>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

BUENO, Paulo Henrique Carvalho. O Conceito De Território E Políticas Públicas: algumas reflexões. **UFMA**, 2006. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10_povos/o-conceito-de-territorio-e-politicas-publicas-algumas-reflexoes.pdf>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

CADASTRO NACIONAL DE ESTABELECIMENTOS EM SAÚDE (CNES). Disponível em: <http://www.cnes.datasus.gov.br>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

COUTO, Maria Cristina Ventura ; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, v. 27, n. 1, p. 17–40, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pc/a/RsqNbxmPbbjDDcKKTdWSm3s/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi; MATSUKURA, Thelma Simões; LUSSI, Isabela Aparecida de Oliveira; *et al.* Reflexões sobre a atenção psicossocial no campo da saúde mental infantojuvenil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 2, p. 725–740, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/PrkFtFhmLgTR9pLj8y4QnSk/?lang=pt>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

FONSECA, Franciele Fagundes; SENA, Ramony Kris R.; SANTOS, Rocky Lane A. dos; *et al.* As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 31, n. 2, p. 258–264, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rpp/a/Qtvk8gNNvtzhyqhDRtLX6R/>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

GARCIA, Grey Yuliet Ceballos; SANTOS, Darci Neves ; MACHADO, Daiane Borges. Psychosocial Care Centers for Children and Adolescents in Brazil: geographic distribution and user profile. **Cadernos de saúde pública**, v. 31, n. 12, p. 2649–54, 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26872240>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

GUANAIS, Frederico. The Combined Effects of the Expansion of Primary Health Care and Conditional Cash Transfers on Infant Mortality in Brazil, 1998–2010. **American Journal of Public Health**, v. 105, n. S4, p. S593–S599, 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4561609/>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

O que é. Ministério da Cidadania, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia/o-que-e>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

Principais resultados: “A Panorama of Health Inequalities in Brazil.” ICICT - Fiocruz, 2016. Disponível em: <<https://www.icict.fiocruz.br/content/principais-resultados-%E2%80%9Cpanorama-health-inequalities-brazil%E2%80%9D>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

REIS, Alberto Olavo Advincula; et al. **As crianças e os adolescentes dos centros de atenção psicossocial infantojuvenil.** São Paulo: Schoba, 2012. v. 1. 280 p.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História Da Saúde Mental Infantil: A Criança Brasileira Da Colônia À República Velha History Of Childhood Mental Health: Brazilian Child From Colony To Old Republic. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 29–38, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/GjFSBSrN6CLgwN9k74t7YFr/?format=pdf&lang=pt>>.

TAÑO, Bruna Lidia. Universidade Federal De São Carlos Centro De Ciências Biológicas E Da Saúde Programa De Pós-Graduação Em Terapia Ocupacional (Capsi) E As Práticas De Cuidado Para As Crianças E Adolescentes Em Intenso Sofrimento Psíquico. **UFSCar**, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6882/5803.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufr.br/geographia/article/view/13360>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

SAPIENZA, Graziela; PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n.2, p. 209–216, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/stYqQ6cvpzPJRdqFwRr8NtH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wania Amélia. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, v.20, n.1, p. 148-155, 2006. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/cid-57482>> Acesso em: 17 Jan. 2022.

SZWARCWALD, Célia Landmann; JÚNIOR, Paulo Roberto Borges de Souza; MARQUES, Aline Pinto; et al. Inequalities in healthy life expectancy by Brazilian geographic regions: findings from the National Health Survey, 2013. **International Journal for Equity in Health**, v. 15, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://equityhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12939-016-0432-7>>. Acesso em: 17 Jan. 2022.

CAPÍTULO 10

ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA DE FICÇÃO: HARRY POTTER HISTORIADOR E O OFÍCIO DE ESTUDANTE PESQUISADOR(A)

Data de aceite: 01/08/2022

Edilson Aparecido Chaves

Professor de História do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Paraná. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD/UFPR)

Izabella Nodari Grassi

Aluna do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso Técnico em Petróleo e Gás – Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

Maria Julia Biesemeyer

Aluna do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso Técnico em Petróleo e Gás – Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

Mayumi Addad Ishida

Aluna do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso Técnico em Petróleo e Gás – Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

Stéphany Melnik dos Santos

Aluna do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso Técnico em Petróleo e Gás – Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba

Vanessa Lopes Ribeiro

Professora de Língua Portuguesa, Doutora em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Mestre em Teoria Literária e Literatura Brasileira pela Universidade de Santa Catarina

RESUMO: As reflexões apresentadas colocam em discussão o uso de literatura de ficção, especificamente a saga Harry Potter como fonte secundária para aprender conteúdos de História relacionados ao período medieval e moderno. O romance histórico foi utilizado por permitir aproximação com o passado ao refletir sobre costumes, conceitos históricos e de ficção, diminuindo a distância entre o passado e as suas evidências no ensino de História escolar e aproximando o gosto do aluno ao conteúdo curricular. Foram apresentados em aula conceitos e elementos medievais que contextualizassem os alunos ao período. A investigação foi conduzida inicialmente pelos próprios alunos, de maneira individual, valorizando seu método de aprendizado pessoal e suas percepções sobre a saga, tanto literária quanto audiovisual (filmes). Conforme o contato com a saga, os alunos puderam desvendar convergências entre a estória e a história, compreendendo a funcionalidade da sociedade medieval de maneira mais intimista. Foram reconhecidas referências diretas e indiretas às antigas culturas, civilizações, costumes, religiões e à arte. Posteriormente, as descobertas foram apresentadas para toda a turma em formato de telas e aplicativos digitais remotos. Reunindo as

pesquisas e o conhecimento adquirido pelos alunos, iniciou-se o desenvolvimento de um artigo: desta vez, utilizando referências bibliográficas acadêmicas e evidenciando suas impressões, distanciando-se do olhar místico sobre o medievo, muitas vezes apontado pela saga Harry Potter. O trabalho permitiu aos alunos uma experiência diferenciada acerca da aprendizagem histórica, ainda mais em um espectro de pandemia, e fez com que experimentassem o ofício de historiador/pesquisador. Como resultado aponta-se a construção de um artigo em conjunto com o professor para nortear outras experiências vindouras sobre a relação história e literatura de ficção, entendendo, do ponto de vista do ensino de História, tratar a literatura como uma fonte ou um recurso para o conhecimento de temas relacionados a um período histórico específico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Literatura de ficção; Harry Potter.

ABSTRACT: The reflection presented put in discussion the use of fiction literature, specifically the saga of Harry Potter as a second source to learn History contents related to the medieval and modern period. The historic romance was used because it allowed the reader to get close to the past when it reflected about traditions, historic and fiction concepts, reducing the distance between the past and their evidence on the History teaching in the school, and closing up the student to the teaching of the subject. Were presented in class medieval concepts and elements that place the students about the context in the period. The investigation was initially conducted by the students on their own, to value their own method of learning, their perceptions about the saga, both literary and audiovisual (films). As the contact with the saga, the students could reveal convergences between the History and the fiction, understanding the function of the medieval society in a closer way. There were recognised direct and indirect references of old cultures, civilizations, habits, religions and even art. After that, the discoveries were presented for the whole class using screens and digital apps. Putting all the searches and knowledge obtained by the students, it started the development of an abstract: but this time using academic references and putting on evidence their impressions, getting a further distance from the mystic look, that has been used a lot of times in the saga of Harry Potter. This work permitted the students to have a different experience about the historic learning, even more in a pandemic spectrum, and made them experiment the profession of an historian/ searcher. As a result we can point to the construction of an abstract jointly with the teacher to orient other experience forthcoming about the relation between History and fiction literature, understanding, from the viewpoint of the teaching of History, treating the literature as source or a resource for the knowledge of themes related to a specific historic period.

KEYWORDS: Teaching History; Historical learning; Fiction Literature; Harry Potter.

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas ao Ensino de História para jovens do Ensino Médio constituem objeto de estudo em numerosas publicações, com diferentes focos e abordagens. Todavia, este trabalho apresenta uma perspectiva sobre a qual há ainda muito que se desvelar. É que para as turmas dos cursos Técnico Integrado em Administração e Técnico

Integrado em Petróleo e Gás do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Paraná – campus Curitiba, assim como para todos os estudantes mundo agora, o ano de 2020 não foi um ano comum e sim de um período de pandemia mundial provocada pelo SARS-CoV-2 (coronavírus), em que alunos e professores se encontraram diante de um grande desafio: a mudança de rotina e a transformação do mundo da sala de aula presencial para o universo digital.

O segundo bimestre todo realizado de forma digital anunciava para o estudo do período medieval, com a queda do Império Romano do Ocidente e o início da Idade Média. No horizonte, a proposta de utilização do texto literário em diálogo com as aulas de História: discutir através da leitura das obras de Harry Potter questões como fonte histórica, memória, preconceito, imaginação e o ofício do historiador para jovens estudantes do Ensino Médio, buscando romper com a leitura iluminista sobre o período medieval de que tudo era trevas como também de uma visão romântica mitificada de contos de fadas com príncipes e princesas ou jovens cavaleiros.

A ideia era exatamente buscar na literatura juvenil o contraponto para essas imagens já cristalizadas sobre o período medieval, além de contribuir na formação de leitores mais críticos.

HARRY POTTER E OS ARTEFATOS: VESTÍGIOS DE UMA HISTÓRIA DO MUNDO REAL SOB A ANÁLISE DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Em um primeiro momento parece estranho estudar História a partir de um romance como os da saga Harry Potter, que narra fábulas de um mundo distante, o mundo bruxo. No entanto, quando olhamos com mais cuidado vamos percebendo temas de natureza histórica como escravidão, preconceito, discriminação, ou mesmo temas mais sensíveis como os relacionados ao nazi/fascismo e outros como as experiências do jovem bruxo com pesquisas históricas, não apenas do mundo mágico como também análise de fontes primárias.

Um bom exemplo que pode ser apontado é que ao longo da trama, Harry Potter vai construindo uma interação com diversos artefatos como: o diário de Tom Riddle, o vilão principal da saga comumente chamado de Voldemort ou as Horcruxes, sendo elas feitiços proibidos em que o bruxo insere fragmentos de sua alma em objetos com a função de imortalidade. Essas fontes são essenciais para a construção do personagem em sua chamada “jornada do herói” de Joseph Campbell (2004), que ilustra todo o caminho que os personagens principais costumam percorrer até o fim da história, dentro da trama de livros e filmes. Harry Potter usa dessas evidências para desvendar cada vez mais seu passado particular.

Dentre as fontes primárias importantes na obra, destaca-se a carta escrita por Lillian Potter, mãe de Harry, destinada ao padrinho de seu filho, Sirius Black. No livro *As Relíquias*

da Morte.

“Caro Almofoadinhas,

Muito, muito obrigada pelo presente de aniversário que mandou para Harry! Foi o que ele mais gostou até agora. Um aninho de idade e já dispara pela casa montado em uma vassoura de brinquedo, tão vaidoso que estou enviando uma foto para você ver. Sabe, a vassoura só levanta uns 60 centímetros do chão, mas ele quase matou o gato e quebrou um vaso horrível que a Petúnia mandou no Natal (nada contra).

É claro que Tiago achou muito engraçado, diz que ele vai ser um grande jogador de quadribol, mas tivemos que guardar todos os enfeites da casa e dar um jeito de ficar sempre de olho nele quando brinca.

Tivemos um chá de aniversário muito tranquilo, só nós e a velha Batilda que sempre nos tratou com carinho e vive mimando o Harry.

Ficamos com pena que você não tenha podido vir, mas a Ordem vem em primeiro lugar e Harry não tem idade para saber que está fazendo anos! Tiago está se sentindo um pouco frustrado trancado em casa, ele procura não demonstrar, mas eu percebo - além disso, Dumbledore ficou com a Capa de Invisibilidade dele, então não há possibilidade de pequenos passeios.

Se você pudesse lhe fazer uma visita, isso o animaria muito. Rabicho esteve aqui no fim de semana passado, achei-o meio deprimido, mas provavelmente foram as notícias sobre McKinnon, chorei a noite inteira quando soube.

Batilda passa por aqui quase todo o dia, é uma velhota fascinante que conta as histórias mais surpreendentes sobre Dumbledore, não tenho muita certeza se ele gostaria disso caso soubesse! Fico em dúvida se devo realmente acreditar, porque me parece inacreditável que Dumbledore pudesse ter sido amigo de Geraldo Grindelwald. Pessoalmente, acho que ele está começando a caducar!

Com Amor,

Lílian.”

(ROWLING, 2007, p. 136)

O contexto da escrita da carta de Lílian é o de exílio e oferece um panorama iluminador para Harry sobre seu passado e como seus pais estavam envolvidos na resistência às forças malignas, através da Ordem da Fênix. A carta abre um interessante debate sobre a memória e o estabelecimento de uma contínua resistência às forças do mal através da construção da História de Harry. Portanto, a carta de Lílian foi peça fundamental para o crescimento de Harry, sendo uma forma de compreensão de seu passado e seu presente, compreendendo as razões das escolhas tomadas por ela baseadas nos seus sentimentos e aflições. A carta, portanto, desconstrói percepções prévias sobre um passado baseado em narrativas enganosas sobre a família de Harry e que foram consolidadas em sua memória através das narrativas de terceiros. Entendemos então, que o que aconteceu no passado é importante para compreendermos nossa História atual.

Nesse sentido, Peter Gay assinala que “as cartas, ao contarem ‘realidades interiores’,

reproduzem experiências individuais nas quais fantasias e ‘realidades’ se mesclam num jogo de ocultar/revelar apresentando como um compromisso com a verdade” (MALATIAN, 2009).

Ao longo da saga, o jovem bruxo vai colecionando evidências de seu passado para que possa entendê-las e seguir em frente ao resolver suas pendências emocionais e se preparando cada vez mais para pôr fim e derrotar Voldemort.

Buscando ressignificar a história de Harry Potter é possível colocar o jovem bruxo no papel de um pequeno historiador, que tem como trabalho coletar e investigar fontes, como o caso das cartas escritas por sua família ou outros objetos encontrados ao longo da saga que o ajudam a localizar no tempo, resgatando importantes informações do passado para a compreensão de seu presente.

Ao longo da narrativa, existem outros momentos em que o registro histórico das cartas é muito importante para o desenvolvimento da história. A autora parece se apropriar de elementos medievais para traçar um paralelo com uma de suas personagens – Hermione.

Em uma das aulas, a história de Heloísa e Abelardo¹ foi discutida no contexto da importância das correspondências trocadas entre os jovens e a importância da leitura da correspondência e as lembranças registradas nas cartas que mostram o cotidiano, a vida pública e privada do período estudado, especialmente a voz da mulher no medievo.

Esta análise apenas foi possível graças às cartas preservadas durante os séculos e chegaram até os dias atuais. Em pesquisas realizadas, foi possível descobrir que Abelardo era um homem estudioso, que vivendo em um período histórico em que poucas pessoas sabiam ler e escrever, fazia dele um grande homem. Ele lecionava para jovens homens sobre geometria, latim, filosofia, entre muitos outros conteúdos. Heloísa era uma moça, 20 anos mais jovem que Abelardo, que era cortejada pelo rapaz, e por isso fora convidada para participar de suas aulas, a fim de passarem mais tempo juntos. Para a época, isso foi muito revolucionário, pois às mulheres não era permitido de ler ou escrever, e mesmo as damas da realeza, muitas vezes, dependiam de um escrivão para trocar cartas com alguém. Portanto, convidar Heloísa para as aulas mostrou quanto Abelardo tinha um pensamento aberto, muito menos conservador que o que era percebido na época, embora tenha deixado se abater por padrões morais rígidos da época ao se converter à vida religiosa.

Mas qual o paralelo entre a história de Abelardo e Heloísa? É possível perceber que uma das personagens da saga Harry Potter tem muita proximidade com a personalidade de Heloísa, trata-se de Hermione. As duas tiveram a oportunidade de estudo, e Hermione está dentro do mundo bruxo, já que seus pais são trouxas. As duas aproveitaram muito bem essa oportunidade, devido ao valor que a presença de ambas em espaços que não pertenciam a elas inicialmente carregava.

Em toda saga, Hermione representa a menina estudiosa que sempre tem um livro por perto, e todo seu conhecimento é considerado, especialmente em momentos críticos

¹ Pedro Abelardo (Le Pallet, 1079 – Chalon-sur-Saône, 1142)

em que a escola exige leituras de obras clássicas. São nessas situações que Hermione acessa seu capital cultural e sua equipe é recompensada pelos professores na escola de Hogwarts. Outro ponto que pode ser traçado, ignorando o contexto romântico, é sobre quem seria o Abelardo em Harry Potter, deveria ser um homem mais velho, muito sábio, e com o pensamento que transcende o pensamento tradicional de sua época.

Com todas essas características chegamos à Alvo Dumbledore que, diretor da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, foi um mago extremamente poderoso dentro das histórias da saga, e um homem que, muitas vezes, aconselhou e ensinou Hermione, conhecendo o potencial da garota e ajudando-a em muitos aspectos. Dumbledore era um defensor em muitos aspectos também, onde ainda havia muitos bruxos com preconceito em relação aos colegas ou alunos que tinham os pais trouxas, pois eles acreditavam que estes não eram dignos de estudar magia, e por conta disso em muitos momentos Hermione foi atacada por colegas, sendo defendida pelos amigos e até mesmo por Dumbledore, que insistia com a menina que ela era muito inteligente e não deveria se deixar abalar por comentários como aqueles, pois o que realmente importava era seu talento como bruxa.

Outra relação com a história estudada é que Dumbledore é um dos personagens da saga que foi construído com base na cultura celta, aliás, essa cultura é bastante discutida ao longo das obras, especialmente quando se trata de temas como o respeito à natureza e a crença da imortalidade. Dumbledore é um dos maiores líderes e heróis da saga, ele é conhecido em todo mundo bruxo por todo seu poder, sabedoria e influência maior que a de muitos membros do Ministério da Magia (maior órgão político no universo de Harry Potter) inclusive; a cultura celta está marcada em Dumbledore e vai desde sua aparência até sua personalidade.

Os celtas organizavam-se em tribos, semelhantemente a Hogwarts que se organiza em casas. Porém, existiam magos que não pertenciam a nenhuma tribo, circulavam e colaboravam em busca do benefício, desenvolvimento e paz de todas, os quais eram chamados de druidas, “Aqueles com a sabedoria do carvalho”. Assim como Dumbledore, esses bruxos eram conhecidos por sua sabedoria, era possível identificá-los apenas por suas vestes e aparência: mantos compridos, adereços de cabeça, barba e cabelos compridos e comumente grisalhos, parecidos com a descrição de Dumbledore dada por Rowling:

“Alvo Dumbledore jamais demonstrava orgulho ou vaidade, sempre encontrava o que elogiar em qualquer pessoa, por mais insignificante ou miserável que fosse, e acredito que as perdas que sofreu na juventude o dotaram de grande humildade e solidariedade. Sentirei saudades de sua amizade mais do que poderia reconhecer, mas a minha perda é desprezível se a compararmos à do mundo dos bruxos. É indiscutível que ele foi o mais querido diretor de Hogwarts.” Elifas Doge, no obituário de Dumbledore. (ROWLING, 2013, p. 18)

No excerto acima, em que se enaltece a doçura de Dumbledore, é possível perceber outro fator comum a Abelardo que é a calma e equilíbrio que exalam. Já que

são preparados para lidar com as mais adversas situações, os dois costumam flertar com a filosofia, tornando-se capazes de fornecer astutos conselhos e transmitir seus ideais e conhecimentos através da tradição oral.

Para entendermos um pouco mais, voltamos para a vida da autora, J.K Rowling, nascida em uma região denominada Grã-Bretanha, a qual é uma ilha do continente europeu, que abriga os seguintes países: Inglaterra, Escócia e País de Gales. Aprendemos nas aulas de História que essas regiões foram habitadas pelos povos Celtas, e que apesar de deixarem de existir há muitos anos, há permanências de sua cultura nesses países. Assim, naturalmente várias características desses povos serviram de inspiração para a série, já que a escritora possivelmente ouviu várias lendas e crenças durante sua vida.

Nas aulas de História, os Celtas foram relacionados com o processo de romanização e cristianização que sofreram. No entanto, nas pesquisas realizadas extra aula, foi possível descobrir uma história antes dos romanos e do cristianismo, pois esses povos possuíam uma forte crença mágica, que vinha da natureza. A partir dessa informação, foi possível construir relações desses povos com a série: as casas de Hogwarts, designadas pelos quatro principais elementos da natureza, o fogo, a água, a terra e o ar, cada qual com sua característica.

Na série, estão presentes quatro casas, Grifinória, Sonserina, Lufa-lufa e Corvinal, e tanto os símbolos quanto as características são semelhantes ao dos elementos da natureza. O símbolo da Corvinal, por exemplo, é um animal que voa, e os alunos selecionados prezam pelo conhecimento e ter uma mente aberta, atributos que remetem ao elemento ar.

Por acreditarem em magia, principalmente os Druidas (uma das 3 classes sociais em que os celtas se dividiam, sendo essa a mais superior) praticavam rituais, assim como os personagens de Harry Potter, e utilizavam instrumentos, como as varinhas, que eram produzidas a partir de árvores, por eles consideradas sagradas, como o espinheiro (hawthorn), teixo (yew) e salgueiro chorão (willow). Na saga, algumas varinhas também são produzidas a partir delas, como a de Voldemort, uma varinha de teixo. Essa árvore, para os celtas, tinha uma forte conexão com a morte e com a imortalidade.

No site oficial da série, Pottermore², J.K Rowling publicou um relato chamado “Wand Woods”, em tradução livre: “Madeira das Varinhas”, no dia 10 de agosto de 2015, no qual estão presentes anotações de Garrick Olivaras, considerado um dos melhores fabricantes de varinhas do mundo bruxo:

Cada varinha é única e depende de sua característica da árvore e criatura mágica específicas, das quais derivam seus materiais. Além disso, cada varinha, desde o momento que esta encontra seu dono ideal, começará a aprender e ensinar ao seu parceiro humano. Portanto, o seguinte deverá ser visto como anotações comuns em cada tipo de madeira que eu mais gosto de trabalhar, e não deveria ser pego para descrever qualquer varinha individualmente.

² Trata-se de um site em que os fãs da saga compartilham histórias, desenhos e impressões sobre o mundo de Harry Potter.

Apenas uma minoria das árvores pode mostrar uma qualidade de madeira para varinhas (apenas uma minoria capaz de gerar magia dos humano

[...] As seguintes notas sobre as variadas varinhas devem ser consideradas muito mais um ponto de partida, por tratar-se de um estudo da vida, e eu continuo aprendendo com cada varinha que produzo combino.” POTTERMORE: saiba mais sobre os elementos que constituem a sua varinha! O Profeta Diário, 2016. Disponível em: <<https://www.opdiario.com/2016/02/pottermore-saiba-mais-sobre-os.html>>. Acesso em: 19 de jul. de 2021.

Com base nesse relato oficial, percebe-se que é a varinha que escolhe o dono, além da influência Celta nos estudos de Olivaras sobre as madeiras e também na varinha de teixo de Voldemort, a qual se encaixou com ele, possivelmente por seu desejo pela imortalidade, algo que os druidas acreditavam se conectar com a árvore de que se originou.

Outra influência Celta, que não está presente somente na série Harry Potter, mas também em outras histórias, é a relação caldeirão-bruxo. Em Harry Potter, esse elemento dificilmente não estaria presente por ser uma série passada, na maior parte do tempo, em um mundo bruxo. Para os povos celtas, o caldeirão era um símbolo da vida, da morte e do outro mundo, por isso eles o utilizavam para fazer rituais.

Algumas lendas celtas diziam que partes de corpos de guerreiros que haviam morrido, após serem colocados no caldeirão, transformavam-se em corpos inteiros novamente. Em um dos momentos mais importantes da série, um acontecimento semelhante dessas lendas está presente no quarto livro da série “Harry Potter e o Cálice de Fogo”, quando Voldemort tem seu corpo reconstituído novamente por meio de um ritual realizado em um caldeirão, dando vida para o seu corpo.

Outro símbolo Celta também foi atribuído à série: o nó celta, que significava para esses povos a eternidade da vida, pelo fato de esse nó não ter nem um começo e nem um fim. Esse símbolo pode ser relacionado com o das relíquias da morte, que além de ter semelhança na sua estrutura, possui significado semelhante, já que na série esse símbolo é explicado através da lenda dos três irmãos, que conta sobre os três elementos (a varinha das varinhas, a pedra da ressurreição e a capa da invisibilidade) que transformaria o seu possuidor o senhor da morte, ou seja, imortal.

Portanto, acerca da personagem de Dumbledore, percebemos sua importância em toda a narrativa, mesmo que não seja um dos personagens principais. Já citamos a tamanha influência de Dumbledore e é importante ressaltar essa influência perante ao próprio Harry Potter: ele está presente nos mais importantes momentos da vida do bruxo. Logo após a morte de seus pais, por exemplo, quando Dumbledore, contrariando a opinião da Professora Minerva, decide entregar Harry para ser criado por seus tios trouxas, Petúnia e Válter Dursley, em completo isolamento do mundo bruxo; ou no primeiro livro, “Harry Potter e a Pedra Filosofal”, quando ele fornece a Harry todas as ferramentas necessárias para ir atrás do antagonista do livro, que colocava não só a escola mas todo o mundo bruxo em perigo. No decorrer da saga, essas interferências continuam, e são proporcionadas

a Harry com um intuito: despertar no garoto um espírito de herói, toda a jornada heroica realizada por Harry só é possível graças a essas intervenções de Dumbledore.

No último livro “Harry Potter e as Relíquias da Morte”, que deu origem a dois filmes, temos acesso ao seguinte diálogo entre Dumbledore e o professor Severus Snape, personagem importante para o desenvolvimento familiar e afetivo de Harry, tratando-o de forma áspera com motivos que só vieram a ser descobertos no fim da saga:

– Conte-lhe que na noite em que Lorde Voldemort tentou matá-lo, quando Lílian pôs a própria vida entre os dois como um escudo, a Maldição da Morte ricocheteou em Lorde Voldemort, e um fragmento da alma dele irrompeu do todo e se prendeu à única alma sobrevivente na casa que desabava. Parte de Lorde Voldemort vive em Harry, e é esta parte que lhe dá tanto a capacidade de falar com cobras quanto uma ligação com a mente de Lorde Voldemort que ele jamais entendeu. E enquanto esse fragmento de alma, de que Voldemort não sentiu falta, permanecer preso e protegido por Harry, Lorde Voldemort não poderá morrer. [...]

– Então o garoto... o garoto deve morrer? – perguntou Snape, muito calmo.

– E é Voldemort quem deve matá-lo, Severo. Isto é essencial

Seguiu-se outro longo silêncio. Então Snape falou:

– Pensei... todos esses anos... que nós o protegíamos por causa dela. De Lílian.

– Nós o protegíamos porque era essencial que fosse ensinado, criado e pudesse experimentar a própria força – explicou Dumbledore, com os olhos ainda fechados. – Nesse meio-tempo, a ligação entre os dois foi crescendo, o crescimento parasitário: às vezes penso que Harry suspeita disso. Se bem o conheço, tomará providências para que, ao sair ao encontro da morte, isto represente, verdadeiramente, o fim de Voldemort.

Dumbledore reabriu os olhos. Snape estava horrorizado.

– Você o manteve vivo para que pudesse morrer na hora certa?

– Não fique chocado, Severo. Quantos homens e mulheres você viu morrer?

– Ultimamente apenas os que não pude salvar. – Ele se levantou. – Você me usou.

– Em que sentido?

– Espionei por você, menti por você, corri risco mortal por você. Supostamente tudo para manter o filho de Lílian Potter vivo. Agora você me diz que o estive criando como um porco para o abate. (ROWLING, 2013).

A forte presença de Dumbledore na vida de Harry, o que não se via com os outros alunos, vai-se revelando ao longo da saga. Alguns leitores, após a revelação do lado manipulador de Dumbledore, deixaram de vê-lo como uma figura tão heroica. Afinal, essa revelação abria uma interpretação de que ele estava disposto a sacrificar a vida de um jovem para saciar sua própria necessidade de exterminar o mal e o educou desde bebê para que se submetesse ao sacrifício.

Na interpretação mais comum, pelo público majoritário de Harry Potter (as crianças e adolescentes), Dumbledore continua sendo admirado, pois sacrificou-se para salvar o mundo bruxo e garantiu sua segurança mesmo após sua morte. Harry estava destinado a morrer para matar Voldemort e ninguém poderia fazer nada para mudar isso, responsabilizou-se então pela preparação do bruxo para seu fatal destino, mesmo sabendo que poderia ser julgado moralmente.

CONCLUSÃO

Se o jovem personagem Harry Potter e seus fiéisescudeiros assumem na trama o papel de alunos-pesquisadores, protagonistas de seu processo de aprendizagem, apesar de Hogwarts apresentar características de uma escola tradicional, o sentimento dos nossos estudantes frente a tarefa de encarar e analisar as obras que compõem a saga como fonte histórica importante para alicerçar seus conhecimentos sobre o período medieval não foi diferente. Há muitas críticas bastante questionáveis e por que não preconceituosas sobre a qualidade literária e, por conseguinte, sobre a validade de se trabalhar um *best seller* na escola, ainda mais como fonte histórica.

Para se considerar possível um trabalho dessa envergadura, é preciso lembrar que os escritores de ficção não estão descolados de sua realidade e nem gravitam em lugar neutro e que por mais “ficcional” que seja o enredo, (usamos aspas aqui para rapidamente explicitar como o termo ficcional é entendido frequentemente, como algo que não acontece ou não aconteceu na realidade), é inevitável o diálogo desse escritor com o seu tempo e com tempos pretéritos, frutos de sua vivência, que compõem seu repertório, o qual lhe possibilita a criação de um mundo ficcional. Portanto, esse mundo ficcional pode estar mais repleto de realidades do que podemos imaginar! A autora de Harry Potter traz à baila em sua obra temas de importante discussão e valorização em nosso tempo, e o respeito à diversidade cultural é um deles. A história da humanidade nos mostra quanto fomos e ainda somos intolerantes com o outro, com a cultura do diferente, com pobres, mulheres, negros, etnias, deficientes, posicionamentos ideológicos e de gênero.

Garantir a leitura desse gênero romanesco na escola possibilita a formação de leitores mais críticos. Os livros da coleção Harry Potter, se lidos em casa, na solidão, sem a possibilidade do compartilhamento, correm o risco de se tornarem narrativas pobres, com foco apenas no enredo, na turminha de sucesso, pelo sonho de ter amigos dessa natureza e de frequentar uma escola tão diferente (sim, nossos estudantes do século XXI estão cansados do modelo escolar ainda tão século XIX). Essa também é uma das funções da literatura, ser máquina do tempo para levar o leitor para o tempo e o lugar desejados, para uma experiência que ele não teria em seu mundo “real”. Essa experiência já é muito válida, mas formar leitores é aprofundar níveis de leitura, e ver o texto literário de ficção como fonte histórica abre camadas outras na narrativa e, sobretudo, percepções sobre o tempo

da narração, sobre o tempo do narrador, que é quem é responsável pela arquitetônica do romance, que escreve imbuído de valores e intencionalidades num embate permanente na organização de vozes diversas. Entender como o narrador concilia esse coral de vozes e como ele se posiciona só é possível ao leitor adolescente, de ensino médio, quando lhe é possibilitado o direcionamento de um leitor mais maduro, seja o professor de história, de português ou de qualquer outra área do conhecimento.

O processo desse trabalho, portanto, permitiu-nos realizar uma encenação da obra Harry Potter, num rico exercício de metalinguagem. Os jovens envolvidos no trabalho, frente aos desafios lançados nas aulas de História, e aqui buscamos promover uma prática metodológica da Educação Problematizadora proposta por Paulo Freire como resposta à ineficácia do sistema bancário de educação, desenvolveram habilidades de trabalho em equipe, assim como sua autonomia na busca da informação ao analisar o contexto romanesco frente aos conceitos históricos, e não apenas para memorizá-los.

O convite ao grupo de estudantes para organizar os resultados de estudo em artigo científico foi a oportunidade de selar essas aprendizagens e avançar em outras como leitura e produção de textos acadêmicos. Todavia, entendemos que o aspecto mais importante de todo esse processo foi permitir que os estudantes se deslocassem do nível da informação, daquilo que livros didáticos de história apresentam sobre a Idade Média, ou que teóricos da literatura apontam sobre os romances, para a construção do conhecimento, para uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ARTMANN, Leon Souza; OLIVEIRA, Jane Kelly. Harry Potter, o herói de mil faces: a herança da cultura clássica na literatura contemporânea. IX ciclo e I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem. Ponta Grossa, 2017.

BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (orgs.). Ensino de história medieval e história pública. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020

BURKE, Peter. A fabricação do rei. A construção da imagem pública de Luis XIV. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994, 254 pp.

CABREIRA, Regina. H. U; BECKER, Marcia Regina. Discussões sobre Harry Potter: curso de extensão, 13 ago. a 15 de out. de 2020. Notas de aula.

CAMPBELL, Thomas P. Tapestry in the Renaissance: Art and Magnificence. Metropolitan Museum of Art Publications, 2002.

COLBERT, D. The Magical Worlds of Harry Pottter. A treasury of myths, legends and fascinating facts. New York: Berkley Books, 2008.

DALTON, Mary M. & LINDER, Laura L. Teachers, Teaching and Media: Original Essays about Educators in Popular Culture. Volume 132. Leiden; Boston: Brill Sense, 2019.

DUARTE, Sara. Tapeçarias: outdoor da monarquia. Aventuras na História, 2017. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/acervo/tapeçarias-outdoor-monarquia-435904.phtml>

FRANKEL, Valerie Estelle. Teaching with Harry Potter: Essays on Classroom Wizardry from Elementary School to College, 2007.

GYMNICH, Marion, et al. 'HARRY-YER A WIZARD': Explorando o Universo Harry Potter de JK Rowling. Baden-Baden: Tectum Verlag, 2017.

HALL, S. School Ties, House Points, and Quidditch – Hogwards as a British Boarding School. In: REAGIN, N. R. Harry Potter and History. Hoboken, USA: John Wiley and Sons, Inc., 2011.

Harry Potter and the Value of History. Breaking ABD, 2017. Disponível em: <https://voices.uchicago.edu/breakingabd/2017/06/10/harry-potter-and-the-value-of-history/>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

Harry Potter meets the Middle Ages. Disponível em: <https://blogs.bl.uk/digitisedmanuscripts/2018/02/harry-potter-meets-the-middle-ages.html> Acesso em: 19 de julho de 2021

KRONZEK, Allan Zola e KRONZEK, Elizabeth. O manual do bruxo: um dicionário do mundo mágico de Harry Potter. Sextante. Rio de Janeiro, 2003.

MALATIAN, Teresa. Cartas: narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCA INDELÉVEL. Harry Potter e a Era Medieval. Disponível em: <https://marcaindelevel.blogs.sapo.pt/harry-potter-e-a-era-medieval-18735>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

MARTHE, M. Fatos e mitos sobre a mandrágora, planta mágica de Hogwarts. Revista Veja, 2017. <https://veja.abril.com.br/blog/jardineiro-casual/fatos-e-mitos-sobre-a-mandragora-planta-magica-de-hogwarts>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

MENDES, Ana Luiza. Entre a razão e o pecado: a linguagem do amor nas correspondências de Abelardo e Heloísa. Revista Vernáculo, [S.l.], dez. 2009. ISSN 2317-4021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/20881>. Acesso em: 21 julho de 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rv.v1i24/24.20881>.

PATTERSON, Diana. Harry Potter's World Wide Influence. Unabridged Edição 1. Newcastle upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Pub., 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi et al. O historiador e suas fontes, Cartas: Narrador, registro e arquivos. São Paulo: Contexto, 2009.

REVISTAS PUCSP. Aspectos da inquisição medieval. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/culturateo/article/view/15354> . Acesso em: 19 de julho de 2021.

RIBEIRO, F. Harry Potter: A inspiração por trás da magia. Uol.com. br, 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-harry-potter-inspiracao-por-tras-da-magia.phtml>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

ROSENBERG, R.S. What do students learn from Hogwards classes? In: MULHOLLAND, N. (Ed.) The Psychology of Harry Potter. Dallas, USA: Benbella, 2007.

ROTHMUND, Angela A. Narrativa fantástica e sentidos de educação em Hogwarts. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC. Santa Cruz do Sul, 2019.

ROWLING, J. K. (Joanne K.) WYLER, Lia (Trad.). Harry Potter e o cálice de fogo. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2001.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a ordem da fênix. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2003.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a pedra filosofal. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

ROWLING, J. K. Harry Potter e as Relíquias da Morte. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

ROWLING, J. K. Harry Potter e o enigma do príncipe. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ROWLING, J. K. Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban. Rio De Janeiro: Editora Rocco, 2000.

ROWLING, Joanne. K. HARRY POTTER E A CÂMARA SECRETA. São Paulo, Rocco, 1998.

FILMOGRAFIA

HARRY POTTER E A ORDEM DA FÊNIX. Direção de David Yates. Warner Bros. Pictures: Grã-Bretanha, EUA, 2007.

HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL. Direção de Chris Columbus. Warner Bros. Pictures: Grã-Bretanha, EUA, 2001.

CAPÍTULO 11

NO CHÃO DA ESCOLA: DIFICULDADES E BARREIRAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 01/08/2022

Edmilton Amaro da Hora Filho

Docente do Depto de Métodos e Técnicas de Ensino – CE – UFPE

Classificação do trabalho: Pós-graduação *Lato Sensu*.

RESUMO: Realizamos o presente trabalho com o intuito de identificar, através do Diário, como e até que ponto a escola negligencia, enquanto direito social, o acesso e permanência com qualidade, dos alunos com deficiência, em seus diferentes espaços de convivência. A unidade de ensino pesquisada que é a Escola Municipal Albenice Maria da Silva, localizada no bairro de Dois Carneiros, Jaboatão dos Guararapes – PE. Sabendo que, o Diário de campo é um instrumento muito importante para a atividade de observação, neste caso, a escolar. Tratando-se de uma escrita não somente sobre o objeto observado, mas também de como o observador se percebe, como atua, quais suas impressões e questionamentos e de como relaciona essas novas aprendizagens e experiências com sua formação docente e com a teoria estudada. Assim, nos propomos a relatar impressões e questionamentos de como se relacionam as novas aprendizagens e experiências com o nosso processo formativo. Bem como, relacionando com as novas aprendizagens e experiências com a teoria estudada para, por fim, construir uma visão sobre o contexto escola. **Introdução:** A Inclusão

Social entende-se como sendo o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, seja a exclusão: de origem geográfica, de classe social, de educação, de idade, da existência de deficiência ou de preconceitos raciais. Sabendo que: “O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem” (BRASIL, 2003). Outra forma, está mais ligada ao âmbito da educação, é a chamada Inclusão educacional pode ser compreendida como um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Quanto à diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade entre nós seres humanos. A humanidade é plural, pois as identidades são formadas de acordo com os tipos de relações que cada grupo social desenvolve em seus contextos produzindo assim a multiplicidade da espécie humana. O presente trabalho se justifica a partir de que a diversidade humana pode provocar a discriminação quando um grupo social ou étnico se sobrepõe aos outros ditando os padrões estéticos, culturais, afetivos, entre outros. A discriminação pode ser voltada ao deficiente, assim, no contexto escolar urge a necessidade de um aprofundamento e discussão sobre a responsabilidade da educação no processo de valorização e pertencimento da pessoa humana. Outro âmbito que está presente o termo inclusão escolar está nas estratégias da acessibilidade de pessoas com deficiência.

Assim, ao utilizar o termo educação inclusiva levamos os nossos olhares para como a escola trata e se comporta com os alunos e alunas com deficiência. Assim, consideramos aqui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi sancionada em 06 de julho de 2015, com a intenção de "assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania". Quanto aos objetivos, o presente trabalho se propõe, a desenvolver um Diário de campo relativo à observação percebida na escola acerca do tema inclusão. Dentre outros objetivos, de forma específica o trabalho que segue também pretende relatar impressões e questionamentos de como se relacionam as novas aprendizagens e experiências com o nosso processo formativo. Outra relação abordada aqui neste trabalho é a de relacionar as novas aprendizagens e experiências com a teoria estudada. Assim, podemos construir uma visão sobre o contexto escola. **No chão da escola: Dificuldades e barreiras para a educação inclusiva:** Quanto ao quesito localização escolhemos a Escola Municipal Albenice Maria da Silva, que fica localizada no endereço Rua Vitória Régia, 744 - Dois Carneiros, Jaboatão dos Guararapes - PE, 54270-060. Escola na qual atuamos, compondo o corpo de docentes, no cargo de Professor nível II desde o ano de 2017. Compondo o público de atenção da instituição de ensino aqui pesquisada incluímos crianças e adolescentes. Dividido em anos, que vão do 6º ao 9º ano e as idades vão de 11 a 14 anos, cronologicamente um ano para cada série. Vale ressaltar que em algumas séries incluímos alunos que se encontram fora dessa faixa chegando a um extremo de 17 anos no máximo, porém, estes são uma minoria. No bairro de Dois Carneiros, Jaboatão dos Guararapes, existem mais mulheres do que homens. Sendo a população composta de 51.49% de mulheres e 48.51% de homens. Total que se reflete também na Escola, sendo assim, o total de meninas é maior que o de meninos matriculados. Na busca de informações a respeito da escola, também desenvolvemos uma observação sobre o que a Escola não oferece a seus alunos. A unidade não conta com uma sala específica para trabalho pedagógico, sendo esta uma falta para o desenvolvimento pleno dos processos educativos. Outro ponto é que a Escola não conta com uma sala de Xerox e as cópias são feitas na sala da coordenação e estão limitadas aos trabalhos internos. Porém, conta com um auditório e isso não é comum nas outras escolas da rede municipal. Na Estrutura organizacional a Escola conta com o ensino fundamental II distribuídas nos horários da manhã e tarde. Considerando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) podemos dizer que infelizmente a escola ainda não está sendo capaz de "assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania". Pois, o contexto estabelecido pelo sistema de ensino não dá meios alternativos para contemplar de forma satisfatória o acesso destes estudantes ao ensino. Relativo a isso, foram observados alunos e alunas com deficiências diversificadas, sendo elas: motora, cognitiva e uma aluna com surdez. Neste último caso, podemos dizer que é a única situação em que o ensino é contemplado, pois, a escola conta com uma professora experiente que acompanha a aluna surda e trabalha a partir da Língua Brasileira de Sinais. Porém, como relatado anteriormente os outros alunos que necessitam de atenção diferenciada não estão sendo devidamente contemplados. **Conclusão:** Em se tratando de inclusão escolar as estratégias da acessibilidade de pessoas com deficiência na escola estudada infelizmente ainda não são contempladas de forma

satisfatória. Nesse sentido, consideramos a emergência de barreiras e dificuldades os quais obstaculizam a materialização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Considerando que a estratégia do Município de Jaboatão não desenvolve uma atenção devida ao deficiente na escola. São contratados estagiários que sem a devida experiência formativa para atuar com as crianças e adolescentes deficientes. Assim, levando os nossos olhares para como a escola trata e se comporta com os alunos e alunas com deficiência. Podemos dizer que grupo escola trata as os alunos e alunas de forma afetiva e bem aceita. Porém, na parte que contempla a questão educacional a assistência é falha. Pois, a maioria dos alunos com deficiência ainda não dominam a escrita dificultando o processo de aprendizagem no que diz respeito aos conteúdos básicos do nível estabelecido.

PALAVRAS-CHAVE: Diário de campo, Inclusão, Deficiência, Surdez.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo-SP, 1997.

<http://populacao.net.br/populacao-dois-carneiros_jaboatao-dos-guararapes_pe.html > acesso em 26 de abril de 2018 às 4h.

< http://populacao.net.br/populacao-dois-carneiros_jaboatao-dos-guararapes_pe.html> acesso em 26 de abril de 2018 às 4h.

<<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/09/lei-brasileira-de-inclusao-fortalece-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>> acesso em 26 de abril de 2018 às 4h.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 27/06/2022

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Professor Titular. Faculdade de Educação.
Instituto de Ciências da Educação.
Universidade Federal do Pará. Licenciado em
Pedagogia. Bacharel e Especialista em Direito.
Doutor em Educação (Currículo)
Belém – Pará
<https://orcid.org/0000-0002-9975-9919>

RESUMO: Empreendeu-se este estudo com intuito de analisar a produção historiográfica que versa sobre a importância da História da Educação para a formação do Pedagogo. Segundo a produção historiográfica educacional, que importância tem sido atribuída à História da Educação na formação dos professores do Curso de Pedagogia? Conduziu-se a pesquisa com apoio em fontes bibliográficas extraídas de periódicos classificados com Qualis-CAPES 2013-2016 e do Grupo Temático 02 - História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, tendo como abrangência o período de 2001-2017. Quanto à importância epistêmica atribuída à História da Educação, destaca-se sua relevância institucional por ser um componente curricular obrigatório ou optativo, que auxilia a entender, sob a perspectiva histórica, os fenômenos educacionais e as práticas pedagógicas a eles correlatas, assim como por se constituir um instrumento de investigação

capaz de redimensionar a interação pedagógica, o trabalho docente e o ensino-aprendizagem, mediante articulação do ensino com a atividade de pesquisa e a produção acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Historiografia educacional. Formação de Professores.

HISTORY OF EDUCATION, EDUCATIONAL HISTORIOGRAPHY AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This study was undertaken with the aim of analyzing the historiographical production that deals with the importance of the History of Education for the education of Teachers. According to the educational historiographical production, what importance has been attributed to the History of Education in the training of teachers of the Pedagogy Course? The research was conducted with support from bibliographic sources extracted from journals classified as Qualis-CAPES 2013-2016 and from the Thematic Group 02 - History of Education of the National Association of Graduate Studies and Research in Education - ANPEd, covering the period of 2001-2017. As for the epistemic importance attributed to the History of Education, its institutional relevance is highlighted as it is a mandatory or optional curricular component that helps to understand, from a historical perspective, educational phenomena and the pedagogical practices related to them, as well as for being an investigation instrument capable of re-dimensioning pedagogical interaction, teaching work and teaching-learning, through the

articulation of teaching with academic research activity and production.

KEYWORDS: History of Education. Educational Historiography. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Constituiu objetivo deste estudo analisar a produção historiográfica que versa sobre a importância da História da Educação para a formação do Pedagogo. A investigação foi impulsionada a partir do seguinte problema de pesquisa: Segundo a produção historiográfica educacional, que importância tem sido atribuída à História da Educação na formação dos professores do Curso de Pedagogia?

Tratou-se de pesquisa concentrada na catalogação e análise da produção historiográfica educacional advinda de autores que trouxeram à cena epistemológica a importância da História da Educação no âmbito da formação de professores, em particular daqueles egressos dos cursos de Pedagogia.

Houve consulta bibliográfica sobre a produção historiográfica educacional referente à História da Educação em sua conexão com a formação de professores e do pedagogo. Os textos integrais dos trabalhos foram acessados em suas versões digitais, mediante incursão no Portal de Periódicos CAPES, com destaque à Revista História da Educação v. 10, n. 19, jan./jun. 2006, pois nesse periódico estão publicados 11 artigos científicos convergentes com o objeto de estudo desta pesquisa.

Outros periódicos também foram consultados, tais como: Revista Brasileira de História da Educação; Cadernos de História da Educação (Online) e a Revista HISTEDBR Online, bem como o Grupo Temático 02 – História da Educação, da ANPEd. Os periódicos selecionados integram a Área de Avaliação Educação e estão disponíveis no Portal de Periódicos <https://sucupira.capes.gov.br>, classificados com Qualis CAPES no Quadriênio 2013-2016.

Do ponto de vista da abrangência do tempo histórico, a pesquisa desta parte do estudo, foi concentrada no intervalo de 2001-2017, já que os trabalhos consultados totalizaram 30 produções distribuídas no decurso desse período.

Os resultados alcançados estão sistematizados na introdução, na seção sobre caracterização da produção utilizada no estudo, outra parte que se refere à distribuição da produção segundo o gênero da autoria e temática abordada, e o momento em que se explorou a importância epistêmica da História da Educação, seguiu-se com a elaboração das conclusões, a indicação das referências e do apêndice.

2 | CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA CONSULTADA

Após realizar a captura dos trabalhos referentes ao objeto deste estudo, verificou-se serem provenientes de diferentes periódicos e do Grupo Temático 02 – História da Educação, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

- ANPEd, os quais contam com os devidos registros no ISSN e estavam classificados no Qualis CAPES do quadriênio 2013-2016 como A1, A2 e B1.

ISSN	Título	Classificação
2236-3459	Revista História da Educação	A1
2238-0094	Revista Brasileira de História da Educação	A1
1982-7806	Cadernos de História da Educação (Online)	A2
1676-2584	Revista Histedbr Online	B1
--	Grupo Temático 02 – História da Educação	--

Quadro nº 1 - Veículos com foco na História da Educação.

Fonte. Criação do autor.

No caso da Revista História da Educação, constitui uma “publicação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe) desde 1997”, com hospedagem no sítio <https://seer.ufrgs.br/asphe>.

A Revista Brasileira de História da Educação, trata-se de um periódico vinculado oficialmente à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)”, circulando desde 2001, com disponibilidade de seus exemplares no portal <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/index>.

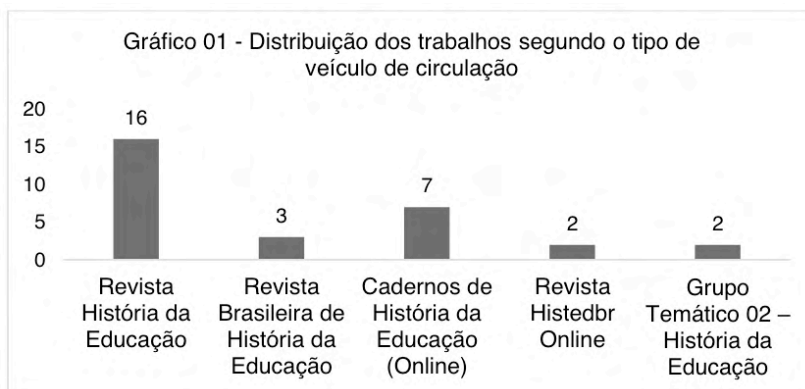
Quanto ao Cadernos de História da Educação (Online), a criação desse periódico ocorreu no ano de 2002, sendo uma publicação realizada pela EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, disponível para acesso em <https://seer.ufu.br/index.php/che/>.

A Revista Histedbr Online, criada no ano de 2000, está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, tendo como sede, em nível nacional, a Faculdade de Educação da UNICAMP, e os exemplares desse periódico podem ser facilmente acessados para consulta no portal <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>.

Sobre a ANPEd, deu-se sua fundação no ano de 1978, constituída enquanto associação que reúne “programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área”, e está representada por 23 grupos temáticos, dentre eles o GT02 – História da Educação, criado no ano de 1984, conforme consta de seu sítio eletrônico da instituição <https://www.anped.org.br/sobre-anped>.

Verifica-se que os periódicos surgiram ao final do século 20 e início do século 21. Porém, ainda que sejam considerados de existência recente, já alcançaram notoriedade institucional, científica, assim como o reconhecimento do público de acadêmicos e pesquisadores que publicam e consultam temas diversos expostos nesses veículos.

Com base na quantidade de trabalhos coletados entre os periódicos e o grupo temático de História da Educação, chegou-se ao total de 30 produções científicas, distribuídas conforme representação gráfica abaixo:

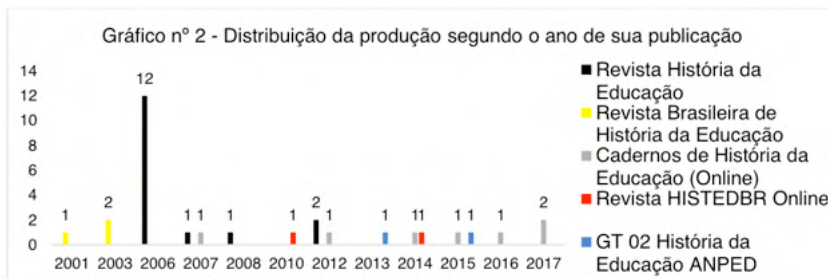


Fonte: Criação do autor.

A Revista História da Educação somou o maior número de trabalhos selecionados na amostra, totalizando 16 textos (53,33%), seguida pelos Cadernos de História da Educação (Online), com 7 produções (23,33%), a Revista Brasileira de História da Educação (10%), a Revista HISTEDBR Online, com 6,66%, e o GT02, com 2 participações (6,66%).

Quando são consideradas as ocorrências das produções em relação ao ano em que foram efetivadas as publicações, sobressai a hegemonia da Revista História da Educação, com textos que circularam no ano de 2006, 2007, 2008 e 2012. Os Cadernos de História da Educação (Online), alcançaram a segunda maior quantidade, diluída entre os anos de 2007, 2012, 2014, 2015, 2016 e 2017. Enquanto a Revista HISTEDBR Online protagonizou o terceiro lugar, com ocorrências que incidiram nos anos de 2010 e 2014.

Entre os anos de 2001 e 2003, considerando-se os veículos aqui analisados, somente a Revista Brasileira de História da Educação havia publicado trabalhos voltados ao tema deste estudo. Contudo, entre os anos de 2006 a 2017, abrandou essa participação na produção.



Fonte: Criação do autor.

Ainda que tenha havido vertiginoso declínio no número das publicações em cada um dos veículos consultados, a História da Educação permaneceu como objeto de estudo nos trabalhos dos pesquisadores vinculados à área de educação que elegeram esses periódicos e as Reuniões Anuais da ANPED, na especificidade do GT02 – História da Educação, como veículos prediletos para circulação das produções.

No campo da História da Educação, expandiu-se significativamente o volume de trabalhos propagados em diferentes veículos de circulação. Tal crescimento tem nos periódicos um de seus suportes essenciais, principalmente porque os textos passaram a ser abrigados em portais eletrônicos e disponibilizados em formatos digitais gratuitamente ao público leitor. Em face dessa nova dinâmica, também sofrem reconfigurações os processos de pesquisa e produção do conhecimento.

3 I DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO SEGUNDO O GÊNERO DA AUTORIA E TEMÁTICA ABORDADA

Quando analisada a importância da História da Educação para o campo da formação, notoriamente essa aproximação se dá a partir de diferentes formas de composições segundo o gênero, autoria, coautoria e temáticas priorizadas pelos autores dos textos, resultando na configuração de cinco eixos que podem ser expressos no formato de um pentagrama: História da Educação e formação do educador; a disciplina História da Educação no curso de Pedagogia; o ensino da disciplina História da Educação; a disciplina História da Educação; o perfil dos professores de História da Educação.

3.1 A produção científica segundo o gênero

Ao examinar a produção científica selecionada, considerando-se os gêneros de seus autores, percebeu-se que, no caso do gênero feminino, um total de 9 trabalhos resultaram da parceria entre coautores, sendo 2 deles em composição com o gênero masculino. Tratando-se deste segmento, sobressaiu o fato de que a produção em coautoria se efetiva, mas em proporções menores em relação ao ocorrido com o gênero feminino, uma vez que somente 4 textos foram identificados com o compartilhamento na autoria.

Merece comentário especial, o fato de que, embora ocorra a coautoria entre gêneros diferentes, há uma tendência associativa entre pessoas identificadas com o mesmo gênero.

Veículo da publicação	Gênero dos autores			
	Feminino	Masculino	F/M	Total
Revista História da Educação	8	7	1	16
Revista Brasileira de História da Educação	1	2	--	3
Cadernos de História da Educação Online	2	4	1	7
Revista HISTEDBR Online	--	2	--	2
GT02 – História da Educação/ANPEd	1	1	--	2
TOTAL	12	16	2	30

Quadro nº 2 - Trabalhos publicados segundo o gênero dos autores

Fonte: Criação do autor.

A participação do gênero masculino na autoria dos trabalhos, correspondeu a 53,33%, enquanto o gênero feminino atingiu 40%. Entretanto, dois trabalhos foram escritos em coautoria por ambos os gêneros, representando 6,66% dos casos analisados.

Dentre o grupo dos trabalhos classificados como vinculados à autoria feminina, um quantitativo de 6 foram identificados como de autoria individual, ou seja, 50% do total. De outro lado, no gênero masculino, entre os 16 textos vinculados, 9 deles resultaram da autoria individual (56,25%).

Quer seja pela composição do gênero ou na representatividade da coautoria e autoria, o gênero masculino predomina na produção dos trabalhos. Todavia, o protagonismo feminino também sobressai como expressivo na produção do conhecimento em História da Educação.

3.2 Temáticas priorizadas pelos autores dos trabalhos

No momento em que o foco recaiu sobre a análise a partir das temáticas centrais eleitas pelos autores das produções científicas e sua vinculação com determinado veículo de circulação, alguns aspectos chamaram atenção: a baixa incidência de trabalhos centrados no estudo da disciplina História da Educação (13,33%), assim como a incipiente produção no que se refere ao perfil dos professores que se ocupam com essa disciplina (3,33%).

O ensino da disciplina História da Educação, porém, representou o eixo temático com maior número de trabalhos (46,66%), cujos autores se dedicaram a produzir conhecimento a respeito do assunto, ainda que a hegemonia tenha recaído no periódico Revista História da Educação, o qual foi proeminente com a participação na publicação de 35,71% dos textos que serviram de referência a este estudo. Também houve destaque ao Cadernos de História da Educação Online, uma vez que igualmente atingiu 35,71% das produções nucleadas nesse eixo temático.

A temática relacionada à História da Educação e formação do educador, tornou-se alvo de diversos textos, alcançando o percentual de 20%, seguida de perto pelos estudos concentrados na análise da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia (16,66%) e da disciplina História da Educação que atingiu 13,33% dos casos.

No caso do periódico Revista História da Educação, as produções estão distribuídas em cada um dos diferentes eixos assinalados acima. Aliás, esse foi o único veículo a contabilizar textos em todos eles, ainda que de forma assimétrica e com baixa inserção quando se verifica a disciplina História da Educação, ou, o perfil dos professores de História da Educação. Destaque-se, igualmente, que foi majoritária naqueles trabalhos que abordaram a relação História da Educação e formação do educador (66,66%), bem como dentre os textos concentrados no tema envolvendo a disciplina História da Educação no curso de Pedagogia (80%).

Veículo	Eixos temáticos das produções				
	História da Educação e formação do educador	A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia	O ensino da disciplina História da Educação	A disciplina História da Educação	O perfil dos professores de História da Educação
Revista História da Educação	4	4	5	2	1
Revista Brasileira de História da Educação	1	1	1	--	--
Cadernos de História da Educação Online	1	--	5	1	--
Revista HISTEDBR Online	--	--	1	1	--
GT02 – História da Educação/ANPEd	--	--	2	--	--
TOTAL	6	5	14	4	1

Quadro nº 3 - Temáticas priorizadas pelos autores das produções

Fonte: Criação do autor.

A Revista Brasileira de História da Educação, por sua vez, teve sua representatividade expressa em três eixos temáticos: História da Educação e formação do educador (16,66%), a disciplina História da Educação no curso de Pedagogia (20%) e àquele relacionado ao ensino da disciplina História da Educação (7,14%).

Tratando-se do periódico Cadernos de História da Educação Online, percebeu-se que a produção nele concentrada recaiu sobre três eixos temáticos, cujos impactos são distintos: História da Educação e formação do educador (16,66%), o que contemplou o ensino da disciplina História da Educação (35,71%) e aquele envolvendo a disciplina História da Educação (25%).

Os autores cujas produções circularam na Revista HISTEDBR Online, detiveram-se ao estudo sobre o ensino da disciplina História da Educação (7,14%), e a disciplina História da Educação (25%). Enquanto para o caso do GT02 – História da Educação/ANPEd, os trabalhos ficaram exclusivamente concentrados no eixo temático o ensino da disciplina História da Educação (14,28%).

4 | A IMPORTÂNCIA EPISTÊMICA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Na relação dos trabalhos envolvidos com a temática o ensino da disciplina História da Educação, foram identificados 14 estudos: Satiago (2006), Stephanou (2006), Bontempi Júnior (2007), Gatti Júnior (2008), Depaepe (2012), Nunes (2003), Nogueira e Oliveira (2012), Mogarro (2014), Rodrigues (2016), Gatti Júnior (2017), Rico (2017), Borges e Gatti Júnior (2010), Grazzioti, Almeida e Klaus (2013), Rodrigues (2015).

Referindo-se ao conjunto de textos dedicados ao estudo do tema História da Educação na formação do educador, foram identificados os seguintes autores: Fischer, Corsetti, Werle e Kreutz (2006), Nunes (2006), Werle e Corsetti (2006), Blanco (2006), Ascolani (2001), Coelho e Carvalho (2007).

No caso do eixo temático sobre a disciplina História da Educação no curso de Pedagogia, destacaram-se autores tais como: Batos, Busnelos e Lemos (2006), Quadros (2006), Esquinsani (2006), Tambara (2006), Faria Filho e Rodrigues (2003).

Verificou-se que, para o eixo temático a disciplina História da Educação, acorreram vários autores, dentre os quais: Orth (2006), Azevedo, Ismério e Silveira (2006), Amorim e Leite (2015), Borges e Gatti Júnior (2014).

Concernente ao eixo temático que versou sobre o perfil dos professores de História da Educação, registrou-se apenas a ocorrência do trabalho coletivo realizado por Souza e Ribeiro (2012).

4.1 A heurística sobre o ensino da disciplina história da educação

Para o grupo de estudos voltados ao ensino da História da Educação, essa disciplina se reveste de importância por diferentes razões. Santiago (2006, p. 244) evidenciou que “a disciplina se destaca como um componente curricular importante para o entendimento das relações que, em contextos históricos específicos, produzem entendimentos singulares acerca do fenômeno educativo e das teorias que sustentam a práxis pedagógica”. Além disso, ressalta que constitui um “instrumento básico para a investigação, dando suporte aos/as acadêmico/as na busca de respostas para as questões educativas desde a realidade onde elas se configuram”.

No texto de Stephanou (2006, p. 299), evidenciou-se que a partir dos anos de 1990, as experiências interdisciplinares, as práticas de pesquisas temáticas por parte dos alunos, e as pesquisas iconográficas e bibliográficas, impulsionaram a criação, também no âmbito

da História da Educação, de “novos arranjos curriculares e, não menos importante, um maior engajamento e interesse discente nessas disciplinas, temas e propostas lançadas para o desenvolvimento dos estudos da área”. Nesse novo contexto, iniciou-se uma trajetória visando a “superação de uma perspectiva enciclopédica, cronológica e universal das abordagens tradicionais da História da Educação”.

A pesquisa de Bontempi Júnior (2007, p. 98), mostrou o quanto o trabalho docente realizado por Laerte Ramos de Carvalho na cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, foi essencial para promover a reformulação desse componente curricular, uma vez que, sob sua regência, passou a conferir destaque à História da Educação brasileira, promoveu a articulação ensino e pesquisa, bem como a produção de conhecimento mediante a pesquisa acadêmica.

Outro texto relevante foi concebido por Gatti Júnior (2008, p. 230), no qual se dedicou a estudar os aspectos envolvendo a hermenêutica e a heurística constitutivas das investigações que são desenvolvidas no campo da História da Educação. Em seu entendimento, “Atualmente, é necessário precisar o papel do professor de História da Educação no sentido de que a inovação da pesquisa na área e na pedagogia geral possa inundar o dia-a-dia da sala de aula”.

Depaepe (2012, p. 45), considera que a história da História da Educação está marcada por duas linhas de desenvolvimento: na primeira, chamada de tradicional, integra a Pedagogia e se dedica ao ensinamento de “lições para o futuro”; enquanto na segunda, delineada pelas pesquisas recentes, a história da educação seria permeada pela “história geral e social”, bem como tem sua constituição marcada pela “história cultural”.

Na produção de Nunes (2003, p. 115-121), discutiu-se o ensino de história da educação, demonstrando-se que, mediante a “interação pedagógica”, envolvendo o docente, discente e o conteúdo do conhecimento ensinado, torna-se possível construir “múltiplos sentidos” a partir do ambiente de “sala de aula”. Nessa perspectiva, percebeu que “O ensino da história da educação é um campo de dissenso por conta dos múltiplos paradigmas que abraçamos com relação à educação e às opções que defendemos com relação às teorias da história”. Todavia, a aprendizagem resulta de “práticas significativas”, cujas ações produzem reorganizações das estruturas do conhecimento, mobilizando os sujeitos à ação, relacionando a capacidade de sentir ao procedimento reflexivo do pensar.

Reflexões elaboradas por Nogueira e Oliveira (2013, p. 573-590), esclareceram o quanto o ensino da História da Educação tem contribuído com a formação do profissional Pedagogo. Entretanto, destacaram que isso decorre de um “movimento de renovação metodológica e conceitual”, cujo efeito se propaga “nas últimas décadas no campo da pesquisa e do ensino de História da Educação e a aproximação e identificação da História da Educação com os processos cognitivos que estão em curso no campo da História”. Tal movimento implica na “crítica a suas tradições” no campo do ensino, assim como são revistos os “objetos” eleitos para estudos e produção de conhecimento.

Já ficou evidenciado em estudo de Mogarro (2014, p. 535-550), que o campo científico da História da Educação se tornou mais vigoroso a partir da década de 1980, inclusive alcançando repercussão em nível internacional. Assim, distintas gerações de historiadores da educação, auxiliaram na construção do campo curricular e científico dessa disciplina.

Rodrigues (2016, p. 275), elaborou um “estado da arte das publicações sobre o Ensino de História da Educação (EHE)” a partir da análise da produção veiculada em livros, capítulos e os anais de eventos. Os resultados indicaram que, a pesar do avanço científico alcançado, “o viés didático-pedagógico das atividades relacionadas à sala de aula encontrar-se ainda distante das abordagens desenvolvidas nas investigações”.

Gatti Júnior (2017, p. 64-67), ao analisar o percurso institucional da disciplina História da Educação em âmbito do ensino secundário e do superior, verificou que os programas e manuais exercem papel fundamental sobre “a formatação das finalidades ideais da disciplina História da Educação, todavia, com baixo nível de correspondência entre os objetivos fixados e a realidade pedagógica da disciplina”. Ainda que seja notada a consolidação desse campo de estudo na área de pesquisa e da formação de pesquisadores, no âmbito do ensino da disciplina, constatou-se uma situação “complexa”, uma vez que atualmente enfrenta a diminuição da carga horária desse componente curricular, inclusive sua extinção dos cursos de formação de professores, assim como a oferta a distância em relação à forma presencial, conferindo à disciplina uma dimensão informativa em detrimento de seu caráter reflexivo.

Diante desse cenário, reitera-se a “importância da disciplina de História da Educação, como lugar que permite a existência do caráter reflexivo profundo, sobretudo, no âmbito das instituições dedicadas à formação de professores” (GATTI JÚNIOR, 2017, p. 86).

Rico (2017, p. 93), indagou sobre qual a História da Educação necessária para formar o aluno universitário no tempo atual. Assim, propõe um programa disciplinar no qual estejam articulados fatores lógico-estruturais, psico-didáticos e sociais-culturais que sejam permeáveis e convivam em “tensão criativa entre eles”, ou seja, é necessário um exercício docente contextualizado, visando a produção de um “professor reflexivo” a partir do ensino-aprendizagem dinamizado no espaço universitário.

O ensino de História da Educação no Brasil, igualmente foi alvo das análises de Borges e Gatti Júnior (2010, p. 24), que verificaram o período de 1985-2008, percebendo que o momento atual dessa disciplina está marcado pela “consolidação, secundarização, estabilização e subsistência nos currículos dos cursos de formação de professores”.

A respeito da importância da História da Educação, seja do ponto de vista do currículo ou da formação de professores, Borges e Gatti Júnior (2010, p. 44-45) consideram que a disciplina contribui de forma “sólida para o futuro profissional dos educadores, seja por meio do desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente a realidade educacional, seja pelo repertório de histórias do campo educativo necessários à problematização da

atualidade”. Diante dessa perspectiva, haveria um desafio a ser enfrentado por esse campo disciplinar: “que se torne transformadora da consciência e da ação educativa pela via do conhecimento histórico”, sendo crucial, para tanto, a implementação da “atividade de pesquisa”.

No texto escrito por Grazzioti, Almeida e Klaus (2013, p. 1-3), discutiu-se o processo de formação de alunas/professoras a partir dos significados atribuídos à História da Educação, devido ao desenvolvimento de uma atividade pedagógica com utilização de documentos escolares para, por meio deles, realizar o estudo de certos temas curriculares. Propõem que “A História da Educação como disciplina curricular pode contribuir na constituição de outras formas de narrar, conceber e viver a docência”. Para isso, essa disciplina deve ser percebida não apenas enquanto “componente curricular”, mas principalmente como um “campo de pesquisa”. Logo, deve-se valorizar a produção de conhecimento histórico-educativo, mediante o exercício da prática da pesquisa e escrita “de um texto em formato de artigo acadêmico”, uma vez que “a área de História da Educação passa por uma revolução, tanto em seus contornos teórico-metodológicos quanto no alargamento de seus objetos e suas fontes”.

Partindo-se dessas constatações, Grazzioti, Almeida e Klaus (2013, p. 16) concluem: “É preciso que os saberes difundidos nos cursos de graduação agreguem sentidos para os alunos, a sala de aula precisa ser compreendida enquanto um espaço de construção de conhecimento, de trocas e de afetos”.

Rodrigues (2015, p. 1), dedicou-se ao estudo acerca da produção acadêmica envolvendo o ensino de História da Educação, cujo período histórico abrangeu os anos de 1996-2013. Embora tenha havido o aumento da produção acadêmica e do número de publicações a respeito dessa temática, considera que “questões diretamente vinculadas à sala de aula ainda se encontram distantes das abordagens desenvolvidas nas produções e publicações”.

Conforme percebido por Rodrigues (2015, p. 2), isto ocorre porque, a despeito de existir “certo crescimento em ritmo razoável da produção”, ainda é flagrante “a contradição entre o que se produz fértilmente na pesquisa histórica e historiográfica da educação em relação com os processos didático-pedagógicos em sala de aula”, assim como envolvendo o ensino da disciplina História da Educação, aspectos esses “que ainda estão quase ausentes dos debates na comunidade científica e acadêmica”.

Com base nas produções cujos autores se referiram ao ensino de História da Educação, ficou evidente que a área da História da Educação vem experimentando significativos avanços, seja no que se refere a sua presença institucional (criação de disciplinas, formação de grupos de pesquisas, vinculação ao curso de Pedagogia e de algumas licenciaturas, linhas de pesquisas em programas de pós-graduação), na diversificação dos temas e objetos das pesquisas empreendidas (em nível de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, monografia, dissertações e teses), assim como

no volume de artigos científicos que circulam em periódicos (impressos e online, de caráter nacional e internacional), em seminários e eventos específicos da área; e, também, o incremento da produção sob a forma de livro e capítulo de livro.

Nota-se que o ensino de História da Educação implica pensar, também, a forma como está institucionalmente conformada a disciplina nos cursos de formação de professores. Porém, não deve se restringir a esses aspectos formais envolvendo a carga horária, ementa, objetivos, conteúdo e referências bibliográficas adotadas, uma vez que a atuação docente nesse componente curricular pode vir a impulsionar atividades de pesquisas sobre temáticas histórico-educativas diversas, especialmente aquelas concernentes a fatores didático-pedagógicos sobre sua efetivação.

4.2 A história da educação na formação do educador

Quando volvida a atenção aos trabalhos que privilegiaram a História da Educação na formação do educador como objeto de estudo, deparou-se com os escritos dos seguintes autores: Fischer, Corsetti, Werle, Kreutz (2006), Nunes (2006), Werle e Corsetti (2006), Blanco (2006), Ascolani (2001), Meireles-Coelho e Carvalho (2007).

Sobre o texto de Fischer, Corsetti, Werle, Kreutz (2006, p. 169-172), torna-se evidente o lugar de importância ocupado pela História da Educação nos cursos ofertados por diferentes instituições de ensino superior no Brasil, principalmente em razão do papel que promove na formação de professores, na relação do ensino com pesquisa, e do processo de constituição dos cursos de formação de professores.

Nunes (2006, p. 173-175), dedicou-se a analisar o ensino e pesquisa de qualidade em História da Educação a partir de sua prática acadêmica. Considera que o pesquisador de História da Educação “deve conhecer seu ofício”, assim como o professor dessa disciplina deve se empenhar para “ensinar a pensar historicamente”.

Diz-se, então, que no âmbito da disciplina História da Educação, a prática da pesquisa se torna essencial, pois “introduz o estudante no ofício do historiador, no modo de operar a produção científica existente”. É preciso, pois, desenvolver a “pedagogia da pesquisa” nos cursos voltados à formação de professores, o que implicaria na construção de objetos de estudos mediante “aproximações sucessivas”; interrogando aspectos do conhecimento a fim de problematizar o que está “pré-constituído”. Admite-se, entretanto, que o ensino de graduação sobressai por ser uma “área estratégica de intervenção pedagógica, no sentido da melhoria do ensino e de incentivo à participação de estudantes em atividades de iniciação científica” (NUNES, 2006, p. 177-178).

Werle e Corsetti (2006, p. 263-265), realizaram estudo histórico sobre o curso de Pedagogia, com ênfase na disciplina História da Educação e seu vínculo ao currículo desse curso ofertado na Unisinos. Destaque-se que esse componente curricular não consta das matrizes curriculares de muitas licenciaturas ofertadas por essa instituição, mas é obrigatório na Pedagogia e optativo em História e Geografia. Somente a partir do final da

década de 1990, houve significativas mudanças na disciplina História da Educação, do que resultou a assunção de “uma nova postura epistemológica de abordagem da história da educação”. Todavia, por circunstâncias institucionais, o currículo do curso de Pedagogia passou por nova reforma, o que resultou na supressão e perda de autonomia da História da Educação e História da Educação Brasileira enquanto componentes disciplinares, ficando subsumidas ao componente Programas de Aprendizagem – PA, Culturas, Linguagem e Educação.

Advertem, todavia, que embora essas disciplinas integrassem a estrutura formal do currículo de formação dos professores, “não tinha uma intencionalidade de desenvolver uma postura voltada para a investigação e para a problematização da educação na perspectiva histórica” (WERLE e CORSETTI, 2006, p. 268).

Blanco (2006, p. 39-49), analisou o espaço ocupado pela História da Educação na formação de professores nas universidades, com ênfase aos casos do Chile. Nesse contexto, a disciplina não necessariamente integra as estruturas curriculares, tornando-se um componente praticamente invisível no processo de formação dos professores. Contudo, no contexto contemporâneo da sociedade chilena, a História da Educação se revela como uma “ferramenta” apta a promover a capacidade de análise e reflexão para o enriquecimento dos processos de formação profissional e pessoal daqueles que almejam exercer a função de professores.

Ascolani (2001, p. 187-207), investigou os manuais de ensino de História da Educação, a fim de perceber como se fizeram as apropriações de saberes advindos do campo da História, uma vez que a produção e circulação de tais manuais contribuiu com a construção de novos objetos de estudos em função das “sucessivas mudanças na formação docente na Argentina”, sob forte influência do mercado editorial e a demanda advinda dos professores já atuantes e dos acadêmicos que se encontravam em fase de formação nas Escolas Normais e Universidades.

Meireles-Coelho e Carvalho (2007, p. 39-47), enfatizam que a História da Educação tem seu aparecimento atrelado ao curso de formação de professores, mas também está vinculada aos cursos de pós-graduação. Ainda que no momento contemporâneo essa disciplina lute por sua autonomia e esteja permeada por significativas transformações em suas dimensões teóricas e metodológicas, abre possibilidades para “lançar uma visão nova sobre as questões pedagógicas”.

Por mais que a História da Educação tenha se deparado com dificuldades para sua constituição enquanto disciplina no currículo dos cursos de formação de professores, é incontestável que, gradativamente, ganhou reputação acadêmica e passou a estar representada como componente curricular obrigatório nos diferentes processos formativos ocorridos em cursos de licenciaturas ou de Pedagogia.

4.3 História da educação no curso de pedagogia

Em outro grupo de trabalhos consultados, verificou-se que seus autores construíram seus objetos de estudos com ênfase na História da Educação no curso de Pedagogia, são eles: Bastos, Busnello, Lemos (2006), Quadros (2006), Esquinsani (2006), Tambara (2006), Faria Filho e Rodrigues (2003).

Em pesquisa realizada por Bastos, Busnello, Lemos (2006, p. 182), fez-se análise da presença da História da Educação no currículo das Escolas Normais e no Curso de Pedagogia, neste caso, com ênfase na história da disciplina na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O campo da História da Educação sofreu ampliação, tanto no que se refere à organização de grupos de pesquisa da formação de pesquisadores, da realização de eventos e da produção e circulação de artigos em periódicos, de livros e capítulos de livros, e do aprimoramento profissional mediante estágio de formação e pesquisa. Apesar dessa pujança, nota-se que “A profícua expansão da pesquisa em História da Educação, no entanto, não tem sido acompanhada de estudos sobre o ensino da disciplina nos cursos de Pedagogia”.

Por outro lado, nos programas das disciplinas voltadas à História da Educação, ainda predomina “uma visão linear e cronológica”, cuja ênfase recai na “história política internacional e do Brasil”, resultando em “uma perspectiva progressista e romântica”. Conclui-se, portanto, que “não são as questões provenientes da educação que remetem para a organização do conteúdo a ser trabalhado”. Diante disso, é necessário que a produção historiográfica se aproxime “da sala de aula, dos cursos de formação de professores”; como se faz urgente serem revistos os “conteúdos, procedimentos didáticos e bibliografia dos programas das disciplinas”, bem como “instigar os professores da disciplina a terem novos olhares e abordagens vinculadas à história da cultura escolar” (BASTOS, BUSNELLO, LEMOS, 2006, p. 182).

Quadros (2006, p. 213), dedicou-se a estudar a constituição da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia ofertado pelo Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, e percebeu que esse componente curricular ainda tem seu funcionamento guiado por “uma perspectiva cronológica e linear”.

Em face das diferentes propostas curriculares implementadas, a disciplina sofreu profunda mutilação em sua carga horária, tornando-a um dispositivo de menor relevância na formação do pedagogo. Além disso, acentua ainda mais “o distanciamento entre a amplitude e a diversidade de questões tratadas e que caracterizam a produção acadêmica dos pesquisadores da história da educação e o que se ensina”, gerando complicações tanto para a “constituição do campo” quanto à “formação e desenvolvimento profissional” de quem se ocupa do magistério em nível superior nesse componente curricular (QUADROS, 2006, p. 226).

Esquinsani (2006, p. 253-254), verificou que a disciplina História da Educação no

curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo/RS, sofreu diversas oscilações de sua presença na “grade” curricular, ressaltando-se a necessidade de que seja redimensionado o “ensino de História da Educação no âmbito institucional”. Tal disciplina tem sido “relegada a um valor secundário nos cursos em que era ofertada”; assim como, paulatinamente “perdeu espaço (material e simbólico); um dos fundamentos da educação tratado de forma periférica em relação aos demais componentes curriculares”.

Destaque-se, porém, que a História da Educação possui extrema “relevância epistemológica”, uma vez que se constitui na matriz curricular do curso de Pedagogia “enquanto um dos fundamentos da educação, sobretudo no contexto da formação de docentes no ensino superior”. Para reforçar essa perspectiva, seria necessário que o trabalho educativo nessa disciplina se efetivasse a partir de “recortes pertinentes e significativos, em temas e abordagens que dêem conta de problemas situacionais e não apenas do relato linear”, tornando-se imprescindível “o tratamento de temas significativos, problematizadores” (ESQUINSANI, 2006, p. 260).

Tambara (2006, p. 301), igualmente perscrutou a História da Educação no currículo do curso de Pedagogia, mas com base nos indicadores da Universidade Federal de Pelotas. A pesar da evolução histórica experimentada por essa disciplina no referido curso, a partir da última reforma educativa, esse componente curricular foi excluído enquanto forma disciplinar com identidade própria, passando a se configurar como “conteúdo diluído pelo longo do currículo”, dentro da disciplina “Educação, Cultura e Sociedade” que pretende abranger “conteúdos históricos, filosóficos e sociológicos”.

Faria Filho e Rodrigues (2003, p. 159), discorreram sobre a História da Educação e seu ensino nos cursos de Pedagogia ofertados por instituições de ensino superior sediadas em Belo Horizonte. No estudo, destacaram que há uma premente “necessidade de se discutir de forma sistemática a questão do ensino de história da educação no Brasil”, pois reconhecem que tal atividade “não tem sido objeto de reflexão sistemática por parte de seus praticantes, sejam eles professores ou pesquisadores”.

A História da Educação ensinada nos cursos de formação de professores e de Pedagogia, embora tenha alcançado sua legitimidade e consolidação em determinadas instituições, em outras passou a ser alvo de investidas para promover a redução de sua carga horária e sua exclusão ou dissolução enquanto componente curricular obrigatório.

Apesar dos ataques institucionais dirigidos à História da Educação, o ensino dessa disciplina ainda é percebido como essencial na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, devido a suas contribuições epistêmicas, assim como enquanto atividade capaz de promover o pensamento crítico e a produção de conhecimento histórico sobre os acontecimentos e fatos educativos.

Ainda que tenha se tornado volumosa a produção historiográfica educacional, subsistem muitas dificuldades para efetivar a convergência entre os resultados das pesquisas desenvolvidas com o conteúdo inserido nos programas e planos de ensino

da disciplina História da Educação ofertada nos cursos de formação de professores, particularmente nos de Pedagogia. Por sua vez, os resultados alcançados com essas investigações, pouco exploram os processos didático-pedagógicos transcorridos com a implementação desse componente curricular.

As reformas educacionais desencadeadas a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro do ano de 1996, provocaram mudanças na organização e funcionamento das instituições de ensino superior, com reflexos sobre os cursos voltados à formação de professores, o que, em alguns casos, resultou em mutilações da História da Educação enquanto parte integrante da organização curricular em diversos cursos de Pedagogia, seja em virtude da redução da carga horária, a perspectiva linear dos conteúdos ministrados, ou, até, a perda total de sua autonomia como disciplina de fundamentos da educação de viés histórico.

4.4 A disciplina história da educação

No âmbito das pesquisas cujos autores abordaram a disciplina História da Educação, destacam-se os estudos de: Orth (2006), Azevedo, Ismério e Silveira (2006), Amorim e Leite (2013), e Borges e Gatti Júnior (2014).

No texto de Orth (2006, p. 229), analisou-se a presença da disciplina História da Educação nos currículos dos cursos de Pedagogia (obrigatória) e de Licenciaturas (obrigatório ou optativo) no Centro Universitário La Salle. Por mais que essa disciplina tenha sido convertida em base comum aos cursos de licenciatura, a partir da reforma curricular desferida em 2003, sua oferta optativa ocorre à luz da Filosofia ou da Sociologia.

Quanto ao perfil dos professores que atuavam no ensino de História da Educação, que apresentavam como área de concentração “filosofia, história e educação, sendo, no entanto, a história a grande área de concentração desta formação” e o título de graduado e especialista; posteriormente as áreas de história e de educação se destacaram, bem como a titulação dos docentes com mestrado e doutorado, ocupando-se do magistério nesse componente curricular (ORTH, 2006, p. 240).

Orth (2006, p. 240-241), percebeu que tanto os programas, quanto as disciplinas e os professores vinculados a essa instituição, sofreram diversas interferências advindas dos “movimentos sociais, políticos e culturais da época”. Daí porque ser necessário que o ensino de História da Educação se faça de forma “contextualizada”, a fim de “colocar os educandos em contato com os historiadores e os próprios educadores, para que os mesmos possam se embeber da História da Educação nas fontes históricas mais puras e singulares”.

No estudo de Azevedo, Ismério e Silveira (2006, p. 289), verificou-se as tessituras da disciplina História da Educação na composição do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Campanha - URCAMP. Os conteúdos ministrados passaram por diferentes formas de composições e, a partir da reforma dos anos de 1990, a História da Educação se tornou um dos Fundamentos da Educação. Com isso, sua organização atual está voltada

à “formação do professor/pesquisador”, o que exige o desenvolvimento de atividades capazes de estimular a “inserção do aluno na pesquisa científica”.

A opção pela inserção da pesquisa no processo de formação do professor, decorre do entendimento segundo o qual “A pesquisa permite que o professor/pesquisador busque novas informações e as sistematize através do método, tornando prático o conhecimento científico e, por isso, contribui de maneira ampla e significativa para a prática da docência”. Para tanto, seu desenvolvimento atual é temático e se faz sob a perspectiva “teórico-metodológica dos estudos culturais” (AZEVEDO, ISMÉRIO, SILVEIRA, 2006, p. 289).

Amorim e Leite (2013, p. 961), dedicaram-se ao estudo da disciplina História da Educação, e enfatizaram seu processo de constituição histórica, mas também indicaram possibilidades de como “pode ser redimensionada”, considerando-se, para tanto, as “discussões sobre a diversidade cultural”, uma vez que “o ensino de História ainda vem sendo contado pelo viés dos vencedores”. A implementação de mudanças no modo de operar com essa disciplina, provocou transformações na “prática docente”, assim como na “aprendizagem” dos educandos envolvidos com o processo educativo.

Do ponto de vista do que propõem Amorim e Leite (2013, p. 975), vê-se que a História da Educação tem muito a contribuir com o campo da formação de professores, posto que “oferece um suporte reflexivo emancipatório para a formação docente”. De outra parte, observa-se que “Enquanto disciplina, permite problematizar os objetivos da educação, os diferentes momentos históricos e as contradições da nossa sociedade”.

Borges e Gatti Júnior (2014, 257-269), lançaram-se ao estudo da história da disciplina História da Educação, do ponto de vista de suas finalidades ideais, no espaço da Universidade Federal de Uberlândia, instituição que também se dedica à formação de professores. Os objetivos traçados para essa disciplina entre os anos de 1960 a 1970, vinculavam-se a uma “percepção cristã evangelizadora”; do final dos anos de 1970 e na década de 1980, houve ênfase na “preocupação histórica” com intuito de “localizar no tempo e no espaço, a História da Educação”; do final dos anos de 1980 até meado dos anos de 1990, sob uma perspectiva “crítico-ativista de ensino”, buscava-se aprofundar a compreensão acerca da “realidade educacional brasileira”, pois esse é o lugar no qual o educador exercerá sua atuação profissional; a partir da segunda metade da década de 1990, pretendia-se o entendimento do contexto social e histórico brasileiro, promovendo-se reflexões a respeito dos fatores geradores dessas realidades sociais e educacionais.

Conforme indicam Borges e Gatti Júnior (2014, p. 270), existe “deficiência” no trato da “questão epistemológica” no conteúdo dos programas implementados na disciplina História da Educação ensinada nos cursos de formação de professores, o que repercute na incipiente problematização sobre aspectos constitutivos da própria disciplina.

4.5 Perfil dos professores e metodologias adotadas no ensino de história da educação

A temática que versa sobre o perfil dos professores e as metodologias de trabalho daqueles que se ocupam com o magistério na disciplina de História da Educação, tornou-se alvo da investigação conduzida por Souza e Ribeiro (2012, 60). Sua composição é predominantemente representada pelo sexo feminino, com formação em nível de graduação, proveniente dos cursos de Pedagogia e História, e tempo de atuação de mais de dez anos no ensino superior.

Verificou-se, todavia, que esses professores são pesquisadores e estão vinculados a instituições públicas ou privadas de ensino superior; com a maioria tendo obtido o título de doutorado em educação e áreas afins; havendo a presença, em menor proporção, de mestres e especialistas; em sua trajetória de atuação profissional, orientaram “monografias e trabalhos de conclusão de curso no âmbito da história da educação”; no ensino da disciplina, coexistem diversos profissionais “formados em Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais, Letras, Direito, Física e Educação Física”, sendo que entre o grupo com maior experiência predomina os graduados em História e Filosofia, enquanto entre os mais jovens, destaca-se o curso de Pedagogia, seguido pelo de História, Filosofia e Psicologia (SOUZA e RIBEIRO, 2012, 68).

Souza e Ribeiro (2012, p. 69-73), admitiram que em razão de se configurar sob uma perspectiva interdisciplinar, o ensino de História da Educação promoveu importante renovação nas metodologias empregadas nos cursos de formação. Contudo, na “cultura profissional do professor”, ainda predomina a utilização de “manuais de história da educação” como conteúdo do “saber escolar” a ser ensinado. Dessa forma, é notória a inserção de autores nacionais e de textos dos pesquisadores cuja temática incide na educação brasileira. Além da utilização dos manuais de História da Educação, o trabalho educativo nessa disciplina tem se desdobrado com subsídio em fontes “intertextuais”, tais como: cinema, revistas e jornais, história da educação local, literatura, sites, músicas e iconografia.

Os recursos de multimídia passaram a integrar a cultura profissional do professor de História da Educação. Além do quadro/lousa, o retroprojetor, projetor de multimídia e aparelho de som, tornaram recursos pedagógicos auxiliares no processo educativo. Contudo, no âmbito avaliativo, nota-se a predominância de prova escrita entre os docentes, mas também são solicitadas outras atividades: o trabalho monográfico, relatórios, a auto avaliação, resumos, portfólio, resenhas (SOUZA e RIBEIRO, 2012, p. 73).

Mesmo com as continuidades e avanços experimentados no campo do ensino de História da Educação, ainda é flagrante a predominância da utilização dos manuais visando a organização do conhecimento escolar, o que gera dificuldades para que sejam inseridos no cotidiano das instituições educativas, particularmente nos cursos de formação

de professores, todas as vantagens promovidas pelos resultados das pesquisas científicas (SOUZA e RIBEIRO, 2012, p. 74).

5 | CONCLUSÃO

Com a realização deste estudo, tornou-se possível constatar que a História da Educação, no âmbito da formação de professores e do Pedagogo, é de fundamental importância, pois se caracteriza muito além de mera disciplina (obrigatória ou optativa) organizada com carga horária, ementa, objetivos, conteúdo, metodologia de ensino, forma de avaliação, e referências, uma vez que, mediante seu ensino nos currículos de formação, tem gerado implicações tanto no repensar a forma como ocorre o trabalho docente, quanto nos desdobramentos didático-pedagógicos do ensino-aprendizagem transcorrido a partir da efetivação desse componente curricular.

Do ponto de vista dos pesquisadores que se ocuparam com a produção no campo da História da Educação, as análises demonstraram ser predominante a presença do público masculino na autoria dos textos, mas a representatividade feminina também é destacada, auxiliando na ampliação da quantidade e melhoria da qualidade dos trabalhos periodicamente disponibilizados sob a forma digital, assim como na composição e diversificação das temáticas exploradas nos estudos propostos. Por sua vez, a produção de textos em coautoria, tem sido mais expressiva no gênero feminino, mas também há registros de ocorrências na representação masculina.

Com respaldo na historiografia educacional envolvendo a História da Educação, demonstrou-se que os autores produziram seus estudos a partir de diferentes temáticas, estas, por sua vez, variam de intensidade conforme o veículo adotado para sua publicação, com destaque para as seguintes: História da Educação e formação do educador; a disciplina História da Educação no curso de Pedagogia; o ensino da disciplina História da Educação; a disciplina História da Educação; o perfil dos professores de História da Educação. Entretanto, verificou-se existir baixa incidência de trabalhos centrados no estudo da disciplina História da Educação, assim como a rarefeita proporção de pesquisas sobre o perfil dos professores que se ocupam com essa disciplina.

Quanto à importância epistêmica atribuída à História da Educação, destaca-se sua relevância institucional por ser um componente curricular obrigatório ou optativo, que auxilia a entender, sob a perspectiva histórica, os fenômenos educacionais e as práticas pedagógicas a eles correlatas, assim como por se constituir um instrumento de investigação capaz de redimensionar a interação pedagógica, o trabalho docente e o ensino-aprendizagem, mediante articulação do ensino com a atividade de pesquisa e a produção acadêmica.

A pesar dessa relevância epistêmica alcançada pela História da Educação, ainda há distanciamento entre os objetivos idealizados para o ensino dessa disciplina e a realidade

de sua efetivação em sala de aula dos cursos de formação de professores, posto que, mesmo a fértil produção resultante das pesquisas empreendidas, raramente tem sido convertida em conteúdo dos programas disciplinares e planos de ensino implementados pelos docentes que dela se ocupam no exercício do magistério do ensino superior, sendo predominante a utilização dos manuais de História da Educação, em detrimento dos estudos que versem sobre o ensino de tal disciplina.

A respeito da forma de organização do conteúdo objeto do ensino de História da Educação, observou-se que ainda são recorrentes a visão linear dos fatos históricos, assim como a ênfase em acontecimentos políticos. Por outro lado, existem diversas iniciativas no sentido de promover inovações teóricas e metodológicas nos aspectos didático-pedagógicos.

Outro aspecto importante a ressaltar, consiste no fato de que a composição do corpo docente com atuação no ensino da disciplina História da Educação nos cursos de formação, conta com a representatividade majoritária do gênero feminino em relação ao masculino; advindo de uma pluralidade de áreas, sendo destacada a presença de professores mais experientes com qualificação em cursos de graduação em Filosofia, História, Pedagogia e mestrado e doutorado em educação ou áreas similares.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roseane Maria de; LEITE, Artur Alexandre de Mendonça. A Disciplina de História da Educação: Espaços Híbridos e Caminhos Alternativos ao (Re)Pensar a Prática Docente por meio da Diversidade Cultural. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 14, n. 3, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/33147>. Acesso em: 4 jun. 2022.

ASCOLANI, Adrián. La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente ediciones y demanda institucional. **Revista Brasileira de História da Educação**. n° 1 jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38756/20286>. Acesso em: 30 maio 2022.

AZEVEDO, Regina Quintanilha; ISMÉRIO, Clarisse; SILVEIRA, Marilene Vaz. Apontamentos sobre a disciplina História da Educação na Universidade da Região da Campanha – Urcamp (1959-2001). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 275–294, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29418>. Acesso em: 4 jun. 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara; BUSNELO, Fernanda de Bastani; LEMOS, Elizandra Ambrosio. A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 181–212, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29412>. Acesso em: 31 maio. 2022.

BERENICE CORSETTI, B. T. D. F.; LÚCIO KREUTZ, F. W. Apresentação do dossiê História da educação na formação do educador e a contribuição dos 10 anos da Asphe. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 169–172, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29410>. Acesso em: 30 maio. 2022.

BLANCO, Pablo Andrés Toro. El espacio de la historia de la educación en la formación de docentes en las universidades chilenas: evolución, situación y desafíos. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 39–49, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29256>. Acesso em: 30 maio. 2022.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. O ensino e a pesquisa em história da educação brasileira na cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962). **História da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 79–105, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29392>. Acesso em: 11 maio. 2022.

BORGES, Bruno Gonçalves; GATTI JÚNIOR, Décio. O ensino de história da educação na formação de professores no Brasil atual. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 24–48, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639804. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639804>. Acesso em: 29 maio. 2022.

BORGES, Bruno Gonçalves; GATTI JÚNIOR, Décio. Os repertórios da disciplina história da educação: nobres objetivos, extensos conteúdos e a bibliografia dos manuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 58, p. 257-275, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640392/7951>. Acesso em: 06 jun. 2022.

DEPAEPE, Marc. Entre pedagogia e história: questões e observações sobre a avaliação dos objetivos do ensino da história da educação. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 45–59, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/22278>. Acesso em: 13 maio. 2022.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A história da educação no curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo: aportes na história recente em busca de novas perspectivas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 253-261, abr. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29416> Acesso em: 31 maio. 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de História da Educação**. n° 6 jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38699>. Acesso em: 31 maio. 2022.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história do ensino de história da educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 219-246, Set/Dez 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 13 maio. 2022.

GATTI JÚNIOR, Décio. O Ensino de História da Educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.1, p.64-88, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38239/20185>. Acesso em: 16 maio. 2022.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt; KLAUS, Viviane. **Desafios da formação inicial no PARFOR**: reflexões sobre uma prática a partir do ensino de história da educação (2012/2015). 36ª Reunião Nacional da Anped. 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_2890_texto.pdf. Acesso em 29 maio 2022.

MEIRELES-COELHO, Carlos; CARVALHO, Antônio Vítor N. de. A história da educação na formação de professores na universidade de Aveiro. **Cadernos de História da Educação** – n. 6 – jan./dez. p. 39-49. 2007. Disponível em : <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/272/279>. Acesso em: 30 maio 2022.

NOGUEIRA, Marianna; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia: reflexões a partir das vozes de professores e alunos. **Cadernos de História da Educação** – v. 11, n. 2 – jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21713/11922>. Acesso em: 15 maio. 2022.

NUNES, Clarice. A disciplina História da Educação na formação de professores: desafios contemporâneos. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 173–180, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29411>. Acesso em: 30 maio. 2022.

NUNES, Clarice. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 3, n. 2 [6], p. 115-158, 15 fev. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38698>. Acesso em: 13 maio. 2022.

ORTH, Miguel Alfredo. A disciplina de História da Educação na Faculdade e no Centro Universitário La Salle. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 229-242, abr. 2006 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29414/pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

QUADROS, Claudemir de. Aspectos da trajetória da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: temas clássicos e ordem cronológica. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 213–228, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29413>. Acesso em: 31 maio. 2022.

RICO, Antón Costa. O exercício docente universitário na matéria “Historia da Educación”. **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 89-102, abr. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062017000100089&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 16 maio 2022. <https://doi.org/10.14393/che-v16n1-2017-7>.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. Produção acadêmica em Ensino de História da Educação no Brasil: livros, capítulos de livros e anais de eventos (1986 - 2013). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p.275-298, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/36204/19117>. Acesso em: 16 maio. 2022.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Produção acadêmica em ensino de história da educação no Brasil**: artigos, teses e dissertações (1996 – 2013). 37ª Reunião Nacional da Anped. 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-3522.pdf>. Acesso em 29 maio 2022.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 243-251, abr. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 11 maio. 2022.

SOUZA, Sauloéber Tarsio de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Ensino de história da educação no Brasil: reflexões sobre o perfil de professores e suas metodologias. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 60–76, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/22349>. Acesso em: 8 jun. 2022.

STEPHANOU, Maria. O ensino de História da Educação na História da Faculdade de Educação da Ufrgs: primeiras aproximações. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 293-300, abr. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 11 maio. 2022.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 301–308, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29421>. Acesso em: 31 maio. 2022.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; CORSETTI, Berenice. História da Educação e a formação do professor na UNISINOS. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 263-274, abr. 2006. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducacaoEAFormacaoDoProfessorNaUNISINOS-4063416.pdf. Acesso em 30 maio 2022.

APÊNDICE

TEXTOS CONSULTADOS PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO início da circulação no ano de 1997; a partir de 2007 quadrimestral.

Ano da publicação	Autoria	Título do texto
2006	Beatriz Teresinha Daudt Fischer, Berenice Corsetti, Flávia Werle, Lúcio Kreutz	Apresentação do dossiê História da educação na formação do educador e a contribuição dos 10 anos da Asphe
2006	Clarice Nunes	A disciplina História da Educação na formação de professores: desafios contemporâneos
2006	Maria Helena Camara Bastos, Fernanda de Bastani Busnelo, Elizandra Ambrosio Lemos	A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002)
2006	Claudemir de Quadros	Aspectos da trajetória da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: temas clássicos e ordem cronológica
2006	Miguel Alfredo Orth	A disciplina de História da Educação na Faculdade e no Centro Universitário La Salle
2006	Anna Rosa Fontella Santiago	O ensino de História da Educação na Unijuí
2006	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	A história da educação no curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo: aportes na história recente em busca de novas perspectivas
2006	Flávia Obino Corrêa Werle, Berenice Corsetti	História da Educação e a formação do professor na Unisinos
2006	Regina Quintanilha Azevedo, Clarisse Ismério, Marilene Vaz Silveira	Apontamentos sobre a disciplina História da Educação na Universidade da Região da Campanha – Urcamp (1959-2001)
2006	Maria Stephanou	O ensino de História da Educação na História da Faculdade de Educação da Ufrgs: primeiras aproximações
2006	Elomar Antonio Callegado Tambara	História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas
2006	Pablo Andrés Toro Blanco	El espacio de la historia de la educación en la formación de docentes en las universidades chilenas: evolución, situación y desafíos

2007	Bruno Bontempi Júnior	O ensino e a pesquisa em história da educação brasileira na cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962)
2008	Décio Gatti Júnior	A história do ensino de história da educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000)
2012	Marc Depaepe	Entre pedagogia e história: questões e observações sobre a avaliação dos objetivos do ensino da história da educação
2012	Sauloéber Tarsio de Souza, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	Ensino de história da educação no Brasil: reflexões sobre o perfil de professores e suas metodologias

Total de 16 trabalhos

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, início em 2001.

Ano da publicação	Autoria	Título do texto
2001	Adrián Ascolani	La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente ediciones y demanda institucional
2003	Clarice Nunes	O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula
2003	Luciano Mendes de Faria Filho, José Roberto Gomes Rodrigues	A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte

Total de 3 trabalhos

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE), início no ano de 2002, anual até 2008, em 2015 passou a ser quadrimestral.

Ano da publicação	Autoria	Título do texto
2007	Carlos Meireles Coelho, Antônio Vítor N. de Carvalho	A história da educação na formação de professores na universidade de Aveiro
2012/13	Marianna Nogueira, Sandra Regina Ferreira de Oliveira	O ensino de história de educação na universidade estadual de Londrina e a formação da consciência histórica: reflexões a partir das vozes de professores e alunos
2014	Maria João Mogarro	O ensino da história da educação na universidade de Lisboa
2015	Roseane Maria de Amorim, Artur Alexandre de Mendonça Leite	A Disciplina de História da Educação: Espaços Híbridos e Caminhos Alternativos ao (Re)Pensar a Prática Docente por meio da Diversidade Cultural
2016	José Roberto Gomes Rodrigues	Produção acadêmica em Ensino de História da Educação no Brasil: livros, capítulos de livros e anais de eventos (1986 - 2013)

2017	Décio Gatti Júnior	O Ensino de História da Educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa
2017	Antón Costa Rico	O exercicio docente universitario na materia "Historia da Educaci3n".

Total de 7 trabalhos

REVISTA HISTEDBR ON-LINE, in3cio em 2009.

Ano da publicac3o	Autoria	T3tulo do texto
2010	Bruno Gonçaves Borges, D3cio Gatti J3nior	O ensino de hist3ria da educac3o na formac3o de professores no Brasil atual
2014	Bruno Gonçaves Borges, D3cio Gatti J3nior	Os repert3rios da disciplina hist3ria da educac3o: nobres objetivos, extensos cont3udos e a bibliografia dos manuais

Total de 2 trabalhos.

GT 02 – HIST3RIA DA EDUCAç3O – ANPED, textos completos dos Trabalhos e P3steres aprovados para a 23ª Reuni3o Nacional da ANPED, dispon3veis a partir de 2000, 33ª RA indispon3vel, at3 39ª RA ocorrida no ano de 2019.

Ano da publicac3o	Autoria	T3tulo do texto
36ª Reuni3o Nacional da ANPED 2013	Luciane Sgarbi S. Grazziotin, D3ris Bittencourt Almeida, Viviane Klaus	Desafios da formac3o inicial no parfor: reflex3es sobre uma pr3tica a partir do ensino de hist3ria da educac3o (2012/2015)
A 37ª Reuni3o Nacional da ANPED 2015	Jos3 Roberto Gomes Rodr3gues	Produç3o acad3mica em ensino de hist3ria da educac3o no brasil: artigos, teses e dissertac3es (1996 – 2013)

Total de 02 trabalhos

CAPÍTULO 13

A ATUALIDADE DO DESAFIO DE INCLUSÃO DA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 01/08/2022

Valdenice de Araujo Prazeres

Universidade Federal do Maranhão,
Departamento de Educação II
São Luís - MA, Brasil

RESUMO: O artigo é fruto de parte das reflexões sobre um minicurso ministrado nos dias 25 e 26 de maio de 2017, por ocasião da II Jornada do CCSO/UFMA, intitulado “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação”, o qual teve como objetivo central discutir possibilidades do trabalho docente para o combate ao racismo e seus derivados, com fundamentação na Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos regulamentadores. Tendo por base as respostas a algumas questões integrantes de um questionário respondido pelo/as cursistas com a finalidade de traçar seu perfil, o presente trabalho refere-se a uma análise acerca da relevância e do imperativo da inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professores/as, especificamente no de Pedagogia. Partindo da autodeterminação racial do/as participantes, discute-se a complexidade de assumir-se negro/a no Brasil e a fragilidade no enfrentamento da discriminação e do preconceito em situações cotidianas. Como síntese conclusiva, reitera-se a necessidade de a formação docente propiciar revisão de paradigmas e oferecer fundamentação teórica e metodológica para o desenvolvimento

de uma educação antirracista e contribuinte para a valorização da identidade e da cultura negra.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores/as. Educação para as relações étnico-raciais. Curso de Pedagogia.

THE PRESENT CHALLENGE OF THE INCLUSION CHALLENGE OF THE EDUCATION THEME TO THE ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE CURRICULUM OF THE TEACHER TRAINING COURSES

ABSTRACT: The article is the fruit of part of the reflections on a mini-course given on May 25 and 26, 2017, on the occasion of the Second CCSO / UFMA Conference entitled "Ethnic-racial stereotypes and teaching work - from discourse to action", whose main objective was to discuss possibilities of teaching work to combat racism and its derivatives, based on Law 10.639 / 03 and its regulatory devices. Based on the answers to some questions that are part of a questionnaire answered by the trainees with the purpose of outlining their profile, the present work refers to an analysis about the relevance and imperative of the inclusion of contents and activities related to the theme of the education for ethnic-racial relations in the curriculum of teacher training courses, specifically in Pedagogy. Based on the racial self-determination of the participants, the complexity of assuming blacks in Brazil and their fragility in confronting discrimination and prejudice in everyday situations are discussed. As a conclusive synthesis, it is reiterated the need for teacher training to promote paradigm review and offer theoretical and methodological

foundation for the development of an antiracist education and contributor for the valorization of black identity and culture.

KEYWORDS: Teacher training. Education for ethnic-racial relations. Course of Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Em 2003, após quase uma década¹ de trajetória no Congresso, foi sancionada a Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino (BRASIL, 2003). Considerando seu conteúdo, esta lei é um marco histórico na luta antirracista brasileira, pois institui a possibilidade – inexistente, oficialmente, no país, salvo experiências isoladas – de um trabalho educativo que reconheça e valorize a diferença e a diversidade étnico-racial.

Pautando-se pelos desafios no cumprimento da referida lei, o Movimento Negro apontou a necessidade de diretrizes orientadoras acerca de princípios, indicações e normas, tendo em vista sua implementação. Nesse sentido, em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER), por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 01/2004 (BRASIL, 2004b), antecedida pelo Parecer do CNE Nº 03/04 (BRASIL, 2004a) que o fundamenta, cuja relatoria coube à pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, autora de várias produções sobre temáticas que articulam educação e relações étnico-raciais.

Não obstante a publicação dessas orientações há mais de uma década, assim como a produção de uma vasta literatura e materiais didáticos para o tratamento da temática, sua implementação na realidade escolar segue sendo desafiadora, sobretudo em se considerando os vários aspectos a serem enfrentados pelo/as docentes no planejamento e execução de seu trabalho, de modo a concretizá-las. Isso porque o conjunto desse escopo jurídico demanda o repensar da articulação entre educação e raça/etnia de uma forma ampla, balizada pela ruptura com princípios de homogeneidade cultural e a desconstrução de um imaginário constituído por preconceitos e estereótipos negativos atribuídos aos povos africanos e seus descendentes que têm historicamente fundamentado o currículo escolar, para dar lugar a um projeto assentado na valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como na reeducação das relações étnico-raciais.

Coloca-se, então, a necessidade de desenvolvimento de um trabalho de forma sistemática e permanente nas escolas, não se restringindo a um determinado período do ano (semana do 20 de novembro), conforme várias pesquisas constatam estar se concretizando em grande parte delas, desde que essa discussão ganhou visibilidade. Também requer

1 O embrião da referida lei foi apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Paulo Paim, em 1995, tendo o projeto sido encaminhado ao Senado, contudo arquivado. Quatro anos depois (março de 1999), os deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi apresentaram o Projeto de Lei nº 259 que estabelecia a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a temática História e Cultura Afro-Brasileira (XAVIER; DORNELLES, 2009).

mudança na cultura escolar e na postura do/as professor/as de modo a incidir na reflexão sobre as práticas pedagógicas e em proposições para o redimensionamento do Projeto Político Pedagógico, o que não pode prescindir do domínio de conhecimentos sobre o legado africano e a diáspora negra para revisão de crenças e valores.

Tais pressupostos justificaram a oferta do minicurso intitulado “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação”, ministrado nos dias 25 e 26 de maio de 2017, por ocasião da II Jornada do Centro de Ciências Sociais (CCSo) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O presente artigo é fruto de parte das reflexões sobre esse trabalho, tendo por base as respostas a algumas questões integrantes de um questionário respondido pelo/as cursistas com a finalidade de traçar seu perfil.

Nessa perspectiva, este trabalho tem o objetivo de desenvolver uma linha argumentativa – e reiterativa – acerca da relevância e do imperativo da inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professor/as, especificamente no de Pedagogia.

Para tanto, parte de uma discussão pautada na autodeterminação racial informada pelo/as participantes do minicurso, retomando a análise bastante debatida, porém, sempre atual, da complexidade de assumir-se negro/a no Brasil e sua possível implicação no desenvolvimento de uma pedagogia de combate ao racismo. Na esteira desse raciocínio, o artigo prossegue com uma reflexão sobre a relevância de uma fundamentação teórica e metodológica sobre educação antirracista no percurso formativo de professor/as da Educação Básica (EB), tendo em vista o enfrentamento da discriminação e do preconceito em situações escolares cotidianas.

2 | TORNAR-SE NEGRO/A: UMA DEMANDA SEMPRE ATUAL

Primeiramente, é cabível destacar que a proposição do minicurso “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação” se insere em um processo mais amplo de reflexão sobre os desafios ainda – ou sempre – atuais da incorporação da temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo da formação inicial de professor/as para a EB. E vincula-se aos esforços de articulação entre pesquisa, extensão e ensino no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professor/as para educação das relações étnico-raciais*, ligado ao Departamento de Educação II da UFMA.

Este grupo desenvolve uma pesquisa² referente à análise de avanços, entraves e desafios na inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática em tela no currículo do curso de Pedagogia das universidades públicas do Maranhão – UFMA e UEMA, campus São Luís. Então, numa perspectiva de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade, bem como de enriquecimento da dimensão da pesquisa, o minicurso foi

² A pesquisa intitula-se: Formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: uma análise do currículo do curso de Pedagogia das universidades públicas do Maranhão – UFMA E UEMA, campus São Luís.

pensado como possibilidade de nutrir as reflexões sobre as necessidades formativas de professor/as acerca da temática da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Tendo como objetivo central discutir possibilidades do trabalho docente para o combate ao racismo e seus derivados, com fundamentação na Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos regulamentadores, o minicurso disponibilizou 40 (quarenta vagas) sendo apenas 18 (dezoito) inscrições efetuadas, em sua maioria estudantes de Pedagogia da UFMA dos primeiros períodos (1º ao 4º período). O quantitativo de inscrições já nos permite analisar o pouco interesse de docentes e discentes da EB e de nível superior, respectivamente, pela temática proposta, visto que o minicurso tinha como público-alvo docentes da EB, demais profissionais da educação e licenciando(a)s.

A ação foi realizada em dois dias e, em linhas gerais, privilegiou interações dialógicas no sentido de discutir teoricamente como os estereótipos étnico-raciais estão constituídos na sociedade brasileira, tendo como horizonte a abordagem do marco legal que estabelece a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e ensino da História e Cultura africana e Afro-brasileira, atentando para termos e conceitos presentes no debate sobre a temática. Além disso, a partir de um formato similar ao de uma oficina, discutimos alguns aspectos centrais para a construção de uma proposta político-pedagógica que trabalhasse, em nível de EB, com uma pedagogia para o enfrentamento das tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações e para a formação de atitudes e posturas de orgulho do povo negro em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

Quatro procedimentos metodológicos foram utilizados visando, a um só tempo, fomentar discussões e construir dados sobre o perfil do/as cursistas, suas representações sobre a África, estereótipos étnico-raciais e conhecimentos referentes a alguns aspectos da história e cultura africana, a saber: 1) questionário de perfil do/a participante do minicurso, 2) técnica de livre associação de palavras sobre a África, 3) questionário “Verdades e Mentiras sobre a África” e 4) formulário para avaliação do minicurso.

Portanto, essas técnicas e instrumentos eram parte integrante do minicurso, isto é, não foram utilizados em momentos estanques e são justificadas com base no entendimento que a coleta de material para apreensão dos estereótipos se dá mediante metodologias múltiplas. Assim, cada procedimento era discutido e ensejava um debate sobre as respostas dadas pelo/as cursistas, abrangendo também a perspectiva de reflexão sobre e desconstrução dos estereótipos que possuíam em relação ao povo negro e à África.

De posse dos resultados foi possível refletir sobre o desafio, ainda atual, à inclusão da temática da ERER no currículo dos cursos de formação docente.

Dezessete cursistas responderam ao questionário utilizado com a finalidade de traçar seu perfil. Os dados revelam que quatorze, o que corresponde a 82,3%, são graduando/as em Pedagogia, sendo que um já concluiu outra Licenciatura (Geografia) e um curso de Especialização; dois, representando 11,7%, são estudantes de Biologia,

mas também já concluíram outro curso de Licenciatura (Filosofia e História). Apenas uma pessoa é estudante de bacharelado – Relações Públicas.

A grande maioria do/as cursistas, 70,5%, pertencem ao sexo feminino (12), tendo idade entre 17 e 46 anos, como pode ser conferido no quadro a seguir (Quadro 1):

Faixa etária	Qtd	%
17 a 20	11	64,7
21 a 30	03	17,6
31 a 46	03	17,6

Tabela 1 - Faixa etária do/as cursistas.

Fonte: Dados coletados pela autora em maio de 2017

No que diz respeito à auto identificação de raça/cor (segundo classificação do IBGE), o/as participantes responderam como se segue (Tabela 2):

Raça/cor (IBGE)	Qtd	%
Branco/a	0	0
Preto/a	2	11,7
Pardo/a	15	88,23
Amarelo/a	0	0
Indígena	0	0

Tabela 2 - Auto identificação de raça/cor do/as cursistas.

Fonte: Dados coletados pela autora em maio de 2017

As respostas a este questionamento constituem-se o eixo de nossas reflexões no presente texto. Como pode ser constatado na Tabela 2, a grande maioria do/as cursistas se vê como pardo/as! Não é nossa intenção uma digressão sobre os sistemas de classificação racial no Brasil³, entendidos como uma construção social, histórica e cultural, tampouco sobre a ambiguidade que caracteriza sua relação com a identidade. Todavia, não há como nos eximir de tecer algumas considerações sobre a questão, no âmbito de uma reflexão sobre a atualidade dos desafios à incorporação da temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo da formação inicial de professore/as. Afinal, o/as cursistas são quase todo/as licenciando/as.

Há décadas os movimentos sociais negros vêm denunciando as desigualdades entre brancos e não brancos, afirmando também, que os indicadores socioeconômicos, que visibilizam essas desigualdades, são bastante similares entre pessoas com variadas ascendências étnicas e/ou perfis fenótipos. Nessa perspectiva, entende que a

3 Há inúmeros estudos sobre o assunto, por exemplo, Araújo (1987), Costa (1974), Maggie (1991),

categoria negro/a agrega o/as afrodescendentes e identifica os sujeitos que demandam a implementação de políticas públicas de inclusão social.

No entanto, esse entendimento vai de encontro com a realidade produzida pelas relações que se estabeleceram no Brasil e que influenciaram a forma como as pessoas se classificam ou são classificadas racialmente, bem como a identidade racial do/as brasileiro/as negro/as.

Com efeito, a despeito da opressão, exploração e violência que marcaram as relações entre branco/as e não branco/as, decorrentes de uma pretensa superioridade e dos mecanismos de dominação dos povos europeus, construiu-se, no país, o mito da democracia racial e a ideia da mestiçagem.

A historicidade da ideia de mestiçagem revela as transformações do sentido a ela atribuído em diferentes conjunturas. Assim, ora foi vista como um grande problema, razão de nosso atraso cultural e econômico, ora como particularidade, capaz de contribuir para a formação de uma identidade nacional e para a convivência harmônica. Sem esquecer que no horizonte de um processo – e de uma política – de embranquecimento, a mestiçagem via miscigenação, seria necessária, mas também transitória, para a fixação de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca (GUIMARÃES, 2004), em coerência com os postulados da eugenia. Ou seja, para a evolução da raça e o distanciamento da raça negra.

Em uma sociedade alicerçada na virtuosidade da miscigenação, na possibilidade de ascensão social do/as mestiço/as e na negação do racismo, na qual, paradoxalmente, erigiu-se uma associação negativista ao termo negro – e, por extensão, às pessoas com esse pertencimento étnico-racial – tanto a classificação racial, quanto a assunção de uma identidade negra, revestem-se de grande complexidade. Nas palavras de Oliveira (2004, p. 57):

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/ étnicas inexistente

É cabível lembrar que a classificação racial no Brasil não tem como critério apenas a aparência física, como a cor da pele, a forma do nariz e lábios, a textura dos cabelos e/ou características corporais. A situação socioeconômica é um aspecto que também a determina, do que decorre as várias categorias de cor criadas entre os polos branco e negro, as quais tendem a escurecer quando referidas a (ou indicadas por) pobres, e clarear, no caso de pessoas com maior poder aquisitivo. Obviamente, sabemos que o dinheiro não embranquece, mas implica na variação denominativa da cor, no âmbito de estratégias sociais de negação do racismo, conseqüente da introjeção da ideologia da convivência harmônica e igualdade de oportunidades para todo/as, tendo por corolário a

afirmação que o problema das desigualdades no Brasil seria social (diferenças econômicas e educacionais).

Desde as relações entre senhores e povos escravizados até, nos dias atuais, entre as pessoas que compõem a tão propalada “diversidade” brasileira, o preconceito e a discriminação racial têm estado presentes cotidianamente e agravam-se em conformidade com aparência das pessoas (cor da pele e traços físicos em geral), que na combinação com a classe social agudizam-se. Peculiaridade, aliás, do racismo brasileiro, assentado no preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006) que leva o/a negro/a a desenvolver um processo de negação de sua raça, paralelamente ao de branqueamento, na tentativa de afirmação e busca de reconhecimento social.

Com efeito, a cor branca é tida na sociedade ocidental como padrão de pureza e beleza, por isto o justo, a paz, o bom, o verdadeiro, são sempre representados pela cor branca. Já a violência, a feiura, o mal, são relacionados com a cor negra. Esta valorização do branco em detrimento do negro contribui para a construção de uma imagem negativa em relação a este último, que introjetada pelo povo negro, impacta negativamente na assunção de seu pertencimento étnico-racial. Afinal, conforme Munanga (2003, p. 37) nos ajuda a entender, no processo de construção de identidade, a cor, raça ou etnia é um aspecto importante apenas para a população negra, uma vez que “os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura”.

Nesse ponto, vale recorrer a Castells (2000, p.16), no que tange ao entendimento de identidade:

A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo.

A identidade, então, é um processo complexo que envolve múltiplos aspectos; é construída nas interações sociais em um determinado contexto histórico-cultural. Nessa perspectiva, em decorrência de todo o processo de representações negativas do termo negro e do povo africano e afrodescendente, a construção e assunção da identidade negra, não é fruto tão somente da percepção da cor e/ou características corporais; envolve a tomada de consciência e posicionamento político frente à história de opressão, resistência e luta do povo negro nesse país. Novamente nas palavras de Munanga (2012, p. 7), “a identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista”.

Nas palavras de Oliveira (2004, p. 57):

No contexto da mestiçagem, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afro-descendente). Ou seja, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra.

Nossas reflexões sobre a auto identificação do/as participantes do minicurso como pardo/as têm como base essas premissas, levando-nos a conjecturar que nesse contexto da mestiçagem, ser pardo/a também possui vários significados, sendo que a resistência em assumir a cor preta, a afrodescendência, a raça negra, é uma das mais preocupantes, considerando tratem-se de futuros/as professores/as.

Juntamente com branco, preto, amarelo e indígena, a categoria pardo é utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para classificar a população brasileira no quesito “cor ou raça”. É o segundo maior grupo racial, depois do branco. Segundo este instituto, dados da Pnad (2014) informam que 45,5% do total da população brasileira se declaram branca e 45%, parda. A autoclassificação de cor preta é de apenas 8,6%.

O percentual de pardo/as foi o que mais cresceu nas últimas décadas até o ano 2009, quando o número de pessoas que se declaram pretas começou a crescer. Em 2006, o índice era 42,6% da população total do país e, em 2009, passou para 44,2%, tendo diminuído para 43,1% em 2010. Cabe ressaltar que neste período, (2009-2011), somente a população que se declara preta aumentou, passando de 6,9% para 8,2%, respectivamente.

Para efeito de análise de indicadores socioeconômicos, o IBGE, assim como os movimentos sociais negros e grande parcela de produções acadêmicas, agregam as categorias pardos e pretos como uma única: negros. No entanto, lembremo-nos sempre, *ser negro/a* é um posicionamento político.

Vejam os que pondera Mattos (2000, *apud* MACHADO, 2008, p. 57) sobre o termo pardo:

Pardo foi inicialmente utilizado para designar a cor mais clara de alguns escravos, especialmente sinalizando para a ascendência europeia de alguns deles, mas ampliou sua significação quando se teve que dar conta de uma crescente população para a qual não era mais cabível a classificação de ‘preto’ ou de ‘crioulo’, na medida em que estes tendiam a congelar socialmente a condição de escravo ou ex-escravo. A emergência de uma população livre de ascendência africana – não necessariamente mestiça, mas necessariamente dissociada, já por algumas gerações, da experiência mais direta do cativo – consolidou a categoria ‘pardo livre’ como condição linguística para expressar a nova realidade, sem que recaísse sobre ela o estigma da escravidão, mas também sem que se perdesse a memória dela e das restrições civis que implicava

Entendemos que nos dias atuais, a auto identificação como pardo/a tem o sentido de diferenciação (ou distanciamento) da população negra. Todavia, significa também discriminação em relação ao/às branco/as, embora aquele/as que assim se identificam nem sempre tenham plena consciência das implicações deste aspecto. Isso porque, ainda que se diferencie do/a preto/a, jamais o pardo/a será visto/a como branco/a, haja vista as

desigualdades socioeconômicas entre tais grupos.

Além disso, assim como o preto/a, ainda que, possivelmente, em menor grau de intensidade, o/as pardo/as são vítimas de preconceito e discriminação racial numa sociedade em que a branquitude (ROSSATO; GESSER, 2001) é considerada norma, padrão, ideal de superioridade. É como nos explica Ribeiro (2010, p. 223), quando discute a identidade do mulato: “posto entre dois mundos conflitantes – o do negro, que ele rechaça, e o do branco, que o rejeita – o mulato se humaniza no drama de ser dois, que é o de ser ninguém”.

Ampliando um pouco mais a discussão sobre a categoria pardo, merece destaque o aspecto de negociação, de transformação na dependência de circunstâncias sociais ou de classe, que tem sido investigado por vários/as autore/as (HASENBALG, 2005; MONTES, 1996; MUNANGA, 2004; NOGUEIRA, 1998; REIS, 2002; SCHWARCZ, 2012; TELLES, 2003, por exemplo).

Schwarcz e Starling (2015, p. 94) sinalizam que a categoria pardo, forma intermediária entre preto e branco, parece referir-se a nenhuma das anteriores, um “coringa da classificação”, propiciando que a pessoa transite entre essas fronteiras de cor/raça, o que revela, inclusive, a fluidez do sistema de classificação.

Quando associada à uma posição social e de classe, a identificação parda permite a negociação da cor nas duas direções (preto e branco), numa perspectiva relacional, ou seja, sempre dependendo do contexto e circunstância da aplicação da escolha. É importante atentar que tal negociação pode ser utilizada como um marcador social em favor próprio, para benefícios individuais. Assim, pessoas pardas podem aproximar-se das pretas em determinadas situações e distanciar-se em outras, por exemplo, quando se deparam com a discriminação e o preconceito.

Em artigo que examinam as atitudes raciais dos pardos no Brasil, Porto, Fuks e Muniz (2016) apontam o alinhamento de pardo/as com branco/as em situações de racismo, ainda que se aproximem do/as preto/as em termos de fronteiras sociais, partilhando com ele/as as desigualdades e vulnerabilidades. Em suas próprias palavras: “O pardo não tem nenhum incentivo para se sentir “negro” quando o que está na agenda são os estereótipos e ofensas aos pretos. O contrário é esperado quando seus interesses convergem com o dos pretos, como no caso da política de cotas” (PORTO *et al*, 2016, p. 16).

Numa sociedade que elegeu a mestiçagem como imagem, mas a branquitude como modelo e ideal a ser alcançado, a autoclassificação como pardo/a, ao tempo que se constitui um valor social, é também um obstáculo para a construção/valorização da identidade racial negra e afirmação de seus valores e visão de mundo. Munanga (2004) contribui com essa discussão ao observar que,

Algumas vozes nacionais buscam atualmente reunir todas as identidades, brancos, negros, indígenas em torno da unidade “mestiça” reunindo todos os brasileiros. Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a idéia de unidade nacional não alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão

Os números referentes às desigualdades no país revelam que, a despeito da ideia de um país de mestiço/as, onde a democracia racial reina, os/as pardos/as também são vítimas do racismo, preconceito e discriminação. Inclusive, verificamos esse aspecto em algumas respostas do/as cursistas quando questionado/as se já haviam sido vítimas de racismo e seis dentre ele/as (35%) responderam afirmativamente.

Entretanto, a *identidade mestiça*, por certo, impede-o/as de refletir criticamente – e posicionar-se – sobre a forma como vêm se dando as relações raciais no Brasil. Prova disso é que dezesseis participantes marcaram NÃO como resposta à questão “em sua opinião, o Brasil é um país livre de racismo?” (01 marcou “sem opinião formada”), sendo que dez dele/as (58,82%) não se consideram racista e apenas seis (35,2%) admitiram que assim se consideram. Dados que demonstram o que há muito vem sendo debatido quanto à impossibilidade de um país racista sem pessoas racistas, ou pelo menos, sem que as pessoas reflitam sobre os mecanismos de inculcação do racismo, bem como sobre as formas de sua manifestação (e, por conseguinte, estratégias de enfrentamento).

Daí a importância de “tornar-se” negro/a. Importância esta que ganha outros contornos quando se trata de licenciando/as, futuro/as professore/as da EB. Todavia, havemos de ressaltar o que bem afirmam o/as Conselheiro/as das DCN ERER:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004a, p. 7).

Nessa perspectiva, se reconhecer como (tornar-se) negro/a nesse país é um processo que não pode prescindir de um processo de reeducação das relações étnico-raciais. É um processo que demanda um (re)conhecimento de nossas raízes africanas e de todo o legado histórico-cultural do povo negro, tanto na África quanto na diáspora, além da forma como se estabeleceram as relações raciais entre brancos e não brancos, tendo por consequência o quadro de desigualdades mantido desde o século XV. Lembremo-nos da assertiva de Oliveira (2004, p. 57):

Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura.

Desse entendimento deriva o imperativo de um aprendizado na perspectiva de desconstrução de toda uma história negada, silenciada e/ou distorcida, porque escrita e difundida do ponto de vista do colonizador, do eurocentrismo. E de um eurocentrismo engajado, enquanto sistema de dominação, segundo Vieira (2012), modelo específico,

no sentido de uma ideologia que abstraiu elementos comuns a muitos grupos étnicos da Europa e articulou uma visão generalizada a partir das referências grega e romana.

É necessário, então, um trabalho voltado para o ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a descolonização dos saberes africanos e afrodescendentes, bem como dos currículos escolares (VIEIRA, 2012; GOMES, 2012) tanto na EB quanto nas licenciaturas. O horizonte é a apropriação de uma historicidade virtuosa que, a um só tempo, se constitua referencial capaz de ajudar o/as licenciando/as na afirmação/construção/valorização de uma identidade que encampe a luta de combate ao racismo, bem como para a ruptura com a visão de mundo europeia e configuração de um futuro trabalho docente na perspectiva da pedagogia antirracista.

3 | AINDA SOBRE ATUALIDADES: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Desde as décadas de 1970-80 os movimentos sociais negros, destacando-se o Movimento Negro Unificado (MNU), debateram e formularam propostas voltadas para o combate ao preconceito e estereótipos referidos ao/a negro/a e à cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, por meio de um trabalho que contribuísse para a construção e afirmação da identidade negra. No cerne dos debates, além do aumento do acesso e das condições de permanência da população negra em todos os níveis da escolarização, situava-se a formação docente para o desenvolvimento dessa pedagogia antirracista (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Dessa forma, uma sólida fundamentação teórica acerca das questões contempladas na abordagem das relações étnico-raciais constitui-se uma condição tanto para a construção da identidade negra entre o/as licenciando/as quanto para a concretização de boas situações de ensino e aprendizagem quando este/as estiverem no exercício da profissão. Sobre esse aspecto é cabível recorrer às palavras do Parecer das DCN ERER:

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004a, p.08).

Com efeito, a adoção de posturas, atitudes e procedimentos derivados de uma análise crítica da qualidade e efeito das relações étnico-raciais que têm se efetivado no país, demanda do/a docente, responsável direto/a pelo processo de ensino, uma sólida formação profissional. São oportunas as palavras de Gomes (2006) sobre esse aspecto:

Aprender [essa] diversidade, compreender e enfrentá-la parecem ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas (GOMES, 2006, p. 29).

Sabemos que, historicamente, a escola tem se eximido de enfrentar e combater as manifestações de racismo e, o que é mais grave, tem atribuído a desigualdade no desempenho escolar entre discentes de diferentes pertencimentos étnico-raciais a suas condições socioeconômicas ou a ele/as próprio/as.

Sobre esse aspecto, vale recorrer a Cavalleiro (2000, 2001), cujas pesquisas vêm demonstrando que as crianças negras, desde cedo, sofrem diferentes consequências do racismo em situações escolares: não são estimuladas a participar da aula ou outros eventos da escola, deixam de receber afeto, são ridicularizadas por suas características fenotípicas ou retidas por conta do “pessimismo racial” que as consideram menos capazes intelectualmente que as crianças brancas. Em suas próprias palavras: “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2001, p. 96).

Ou seja, poucas oportunidades para o seu sucesso lhes são oferecidas em um cotidiano escolar permeado por práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, que contribuem para a fragilização de sua identidade, sem que o/as docentes enfrentem, adequadamente, essas situações (na maioria das vezes, devido à fragilidade de sua formação). Corroboram essa discussão as assertivas de Silva (2001) e Ribeiro (2002), ao atentarem para o desafio que os processos formativos de professor/as têm que enfrentar diante o silenciamento sobre temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira e à construção do pensamento racial no Brasil, com suas consequências que transformam diferença em desigualdades, inclusive no desempenho escolar.

Não são necessários muitos argumentos para entender que esse quadro contribui sobejamente para a construção negativa do autoconceito, da autoestima e, por conseguinte, da autonegação de aluno/as negro/as e sua inferiorização. Quadro potencializador de uma trajetória escolar marcada pelo baixo rendimento, repetência, evasão, bem como revelador da inconsistência dos discursos meritocráticos, que atribuem exclusivamente ao sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, a depender do potencial de aprendizagem, esforço e/ou oportunidades não desperdiçadas.

Com base nessas premissas, perguntamos ao/às participantes do minicurso já mencionado se já presenciaram cenas de racismo, preconceito e/ou discriminação racial. Quinze dele/as (88,25%) responderam afirmativamente. Na sequência a este questionamento, o instrumento solicitava que o/a participante discorresse um pouco sobre como procedeu, caso houvesse presenciado tais cenas. Todo/as responderam, no entanto,

para as análises que pretendemos realizar aqui, importa transcrever apenas algumas respostas⁴:

Simplemente observei. E como conhecia a pessoa afetada pela discriminação fiquei imaginando o que passava na cabeça da outra pessoa que a destratou (C2).

Eu fui co-participante da situação, no qual eu e colegas de ensino médio no momento do recreio proferimos apelidos racistas a um garoto negro que estava se divertindo conosco (C3).

Cenas assim são comuns em sala de aula, e costumam “passar batido”, disfarçadas por brincadeiras e na maioria delas eu não me manifestei (C5).

Presenciei um caso em que um garotinho sofria preconceito pelo seu cabelo afro. Porém, não fiz nada (C7).

Na ocasião eu não interfeiri, apenas deixei passar (C9).

Situação de estar com os amigos e uma pessoa negra se aproximar e alguém pre-conceituar daquela pessoa ser um assaltante. Eu não questionei a situação no momento (C12).

O ensino fundamental e médio foram repletos de cenas de racismo. Chamar o colega negro de macaco, pinche, sombra e preto eram corriqueiros e motivos de gozação (C15).

A nosso ver, revela-se nessas respostas, a necessidade de fundamentação acerca dos aspectos que permeiam as relações raciais vivenciadas no país e, conseqüentemente, na escola. Tal fundamentação tem o sentido de construção de “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações”, que no discurso das DCN ERER, têm como objetivo:

[...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004a, p. 7)

Tal necessidade formativa demonstra-se no fato de 82,35% do/as participantes do minicurso classificarem seu conhecimento sobre o tema deste entre Regular (47%) ou Ruim (35,2)%. Cabe salientar que apenas 03 (três) cursistas, o que corresponde a 17%, consideram Bom esse conhecimento; e ninguém o avalia como Ótimo.

O desejo de obter mais informações sobre o tema, em razão do pouco conhecimento que têm sobre a educação para as relações étnico-raciais e, especificamente, acerca das questões relacionadas ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nos termos da Lei 10. 639/03, esteve presente em quase todas as respostas referentes ao questionamento sobre a decisão em fazê-lo.

Vale ressaltar que doze cursistas (70,5%) informaram não ter tido experiências

⁴ No intuito de preservar o anonimato, o/as cursistas foram identificado/as pela letra C (cursista) seguida de numerais de 1 a 17.

formativas e/ou de trabalho anteriores que envolvessem a temática em referência. Do/as cinco que afirmaram já ter vivenciado tal experiência, dois a avaliam como Regular (1) e Ruim (1). Uma resposta ilustra as justificativas para essa avaliação:

Ainda falta um maior conhecimento, participação em maiores espaços formativos na área da EREER que infelizmente é pouco trabalhada na formação docente (C8).

Esses dados demonstram a relevância de um processo formativo docente, tanto inicial quanto contínuo, que tenha por base a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com as necessidades formativas do/as futuro/as professor/as, na perspectiva de ampliação do conhecimento sobre a contribuição dos povos africanos escravizados e sua descendência para a construção da nação brasileira, assim como de fundamentação/instrumentação para o enfrentamento e combate ao racismo na escola e na sociedade como um todo.

No caso da discussão deste artigo, importa sublinhar a relevância de um processo ancorado nessas bases no percurso formativo do curso de Pedagogia, o qual, segundo o Art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui suas Diretrizes Curriculares, refere-se:

à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Nessa perspectiva, além do exercício profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que por si só já denota a importância desse/a profissional no processo educativo de crianças, jovens e pessoas adultas, o/a Pedagogo/a pode trabalhar em diversas dimensões da Educação, escolar ou não: gestão e/ou coordenação pedagógica de escolas; consultorias e assessorias; editoras de livros didáticos; espaços variados que desenvolvam trabalho educativo, a exemplo de hospitais, bibliotecas, museus e brinquedotecas; Organizações Não Governamentais (ONG's); órgãos públicos vinculados aos sistemas de ensino ou que desenvolvam ações que demandem conhecimentos pedagógicos, entre outras.

Nessa perspectiva, ainda é desafiador um processo formativo no curso de Pedagogia que se apresente como uma possibilidade para o planejamento, execução, avaliação e redimensionamento de um trabalho voltado para o combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação étnico-racial não apenas no contexto da escola, mas em

todos os ambientes formativos que esse profissional possa vir a atuar. Que fundamente um fazer pedagógico que contribua para lidar com concepções e práticas baseadas em preconceitos, estereótipos e discriminação, como também resgate a historicidade africana e afro-brasileira, negada ou distorcida ao longo da história da educação escolar no Brasil. Enfim, que as disciplinas ofertadas no decorrer do curso contemplem conteúdos de diferentes áreas do conhecimento que propiciem domínio conceitual das questões relacionadas à temática da educação das relações étnico-raciais bem como a reelaboração dos saberes alicerçados no eurocentrismo, em consonância com a Lei nº 10.639/03 e sua legislação complementar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto pretendemos desenvolver uma linha de raciocínio acerca da relevância e do imperativo da inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professor/as, especificamente no de Pedagogia.

Partimos da autodeterminação racial do/as participantes de um minicurso, cuja a maioria é de licenciando/as – de Pedagogia – que optou pela categoria pardo/a, para discutirmos a atualidade e importância de “tornar-se negro/a” tanto para o resgate/valorização da identidade negra, quanto para o reconhecimento do lugar de relevância dos estudos africanos e afro-brasileiros, tendo em vista a ruptura com uma visão de mundo colonialista, racista, conservadora e excludente.

A partir de respostas do/as cursistas sobre aspectos relacionados ao racismo e seus derivados, à decisão em fazer o referido minicurso e o conhecimento sobre a temática abordada, foi possível perceber as possíveis fragilidades no enfrentamento da discriminação e do preconceito em situações cotidianas, escolares ou não.

Nesse sentido, argumentamos sobre a necessidade de um processo formativo que conduza à problematização do referencial eurocêntrico que negligencia, marginaliza e/ou omite outras formas de vida e pensamento, em prol do acesso a conhecimentos e saberes da ancestralidade africana e da história de resistência e luta afro-brasileira, tendo como horizonte a configuração de uma prática curricular coerente com a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Decorridos quase duas décadas da publicação da Lei 10.639/03, sua implementação ainda é um desafio. Por isso reiteramos a necessidade de a formação docente propiciar revisão de paradigmas e oferecer fundamentação teórica e metodológica para o desenvolvimento de uma educação antirracista e contribuinte para a valorização da identidade e da cultura negra.

O desafio repousa, portanto, em explorar aspectos teóricos, metodológicos e didáticos dos conteúdos referentes à temática da educação para as relações étnico-raciais

de modo a ampliar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e subsidiar a construção e valorização da identidade negra entre o/as licenciando/as, bem como a configuração de projetos interdisciplinares no âmbito de uma pedagogia de combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/Secad, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A Classificação de ‘Cor’ na Pesquisa do IBGE: Notas para Uma Discussão. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, São Paulo, 1987.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, Contexto, 2000.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Tereza Cristina N. Araújo. O Princípio Classificatório ‘Cor’, sua Complexidade e Implicações para um Estudo Censitário. In: **Revista Brasileira de Geografia**, v. 36, n. 3, Rio de Janeiro, jul.-set./1974.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação, **Revista Brasileira de Educação**. n. 15: 134-158, set-dez 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 03 mai 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. In: **Revista de Antropologia** v. 47 n° 1, São Paulo, USP, 2004.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD: Indicadores Sociais 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 05 ago 2017.

MACHADO, Cacilda. Cor e hierarquia social no Brasil escravista: o caso do Paraná, passagem do século XVIII para o XIX. In: **Topoi**, v. 9, n. 17, jul.-dez. 2008, p. 45-66. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2008000200045. Acesso em 31 ago 2017.

MAGGIE, Yvonne. A ilusão do Concreto: uma introdução à discussão do sistema de classificação racial no Brasil. In: **Anais XVº Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 1991.

_____. Cor, Hierarquia e Sistema de Classificação: a Diferença Fora do Lugar. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v 7, n. 14, 1994. p. 149-160. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1983/1122>. Acesso em 12 mai 2016.

MONTES, Maria Lúcia. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia In: SCHWARCZ, Lília Mortiz, QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; et al (Cord). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf. Acesso em 21 jun 2015.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem - Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, novembro 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/12545-15428-1-PB.pdf>. Acesso em 20 ago 2017.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. In: **Estudos Avançados** [online] vol.18 n.50, São Paulo Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>. Acesso em 21 jun 2015.

PORTO, Nathália França Figuerêdo; FUKS, Mario; MUNIZ, Jeronimo Oliveira. Nem tão “preto e branco”: explicando as atitudes dos pardos no Brasil. In: **Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs**, Caxambu, MG, 24 a 28 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st06-8/10186-nem-tao-preto-e-branco-explicando-as-atitudes-dos-pardos-no-brasil/file>. Acesso em 08 ago 2017.

REIS, Eneida Almeida dos. **Mulato: negro-não-negro e/ou branco-não branco**. São Paulo, Altana, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: PORTO, Maria do Rosário S; CATANI, Afrânio Mendes; PRUDENTE, Celso Luis; GILIDI, Renato de Souza Porto (Orgs). **Negro, educação e multiculturalismo**. Editor Panorama, 2002.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. In: Cavalleiro, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 68, n. 1, p. 48-55, jan. 2012. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v64n1/18.pdf>. Acesso em 05 mai 2016.

_____; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Sammus, 2001.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. In: **Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais. ISSN 1982-4807**, n. 11, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13884>. Acesso em 21 mar 2015.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil. **EccoS** Revista científica. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71512786014.pdf>. Acesso em 13 mar 2012.

ANALFABETISMO NO BRASIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Data de aceite: 01/08/2022

Bernard Pereira Almeida

Pós-Doutorando em Direito, Doutor em Educação, Mestre em Direito, Advogado Militante, Professor Universitário

RESUMO: O analfabetismo ainda é presente em parte considerável da sociedade brasileira e traz diversas consequências ao desenvolvimento individual de uma pessoa e, também, ao país. Mesmo que os avanços na educação brasileira, com a criação de planos, programas e campanhas educacionais, decretos e leis, tenham reduzido as taxas de analfabetismo ao longo dos anos, o país enfrenta a séria questão de não conseguir se livrar desse problema. Nesse sentido, esse estudo teve como objetivo analisar a história do analfabetismo, bem como as causas e as consequências mais impactantes desse problema social no Brasil. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e caráter descritivo, sendo selecionados e analisados diferentes artigos e dados publicados nos últimos dez anos (2012-2022). Com esse estudo foi possível observar que maioria da população analfabeta do país atualmente é composta de pessoas acima de 15 anos, de baixa renda, de cor preta ou parda e localizada, principalmente, na região Nordeste do país. Quanto ao combate ao analfabetismo, observou-se que as medidas de combate já utilizadas podem ser eficazes desde que atuem diretamente nas causas do problema,

ou seja, os programas de alfabetização devem ser considerados em conjunto com os fatores de baixa renda, de falta de oportunidades, de preconceito, de exclusão e mais.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabetismo. Consequências. Brasil. Educação.

ABSTRACT: Illiteracy is still present in a considerable part of Brazilian society and has several consequences for the individual development of a person and also for the country. Even though advances in Brazilian education, with the creation of educational plans, programs and campaigns, decrees and laws, have reduced illiteracy rates over the years, the country faces the serious issue of not being able to get rid of this problem. In this sense, this study aimed to analyze the history of illiteracy, as well as the most impacting causes and consequences of this social problem in Brazil. To this end, a bibliographic research was carried out with a qualitative approach and descriptive character, being selected and analyzed different articles and data published in the last ten years (2012-2022). With this study, it was possible to observe that the majority of the illiterate population in the country is currently composed of people over 15 years old, of low income, of black or brown color and located mainly in the Northeast region of the country. Regarding the fight against illiteracy, it was observed that the combat measures already used can be effective as long as they act directly on the causes of the problem, that is, literacy programs must be considered together with the factors of low income, lack of opportunities, prejudice, exclusion and more.

KEYWORDS: Illiteracy. Consequences. Brazil. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços educacionais já alcançados no Brasil desde o fim do século XX, este ainda é um país com uma alta taxa de pessoas acima de 15 anos de idade que não sabem ler e escrever. Quando comparada a situação do Brasil com a de demais países da América Latina, pode-se observar que o país avança mais lentamente na erradicação do analfabetismo, enquanto existem países que já o erradicaram há décadas (BRAGA; MAZZEU, 2017).

Isso acaba por gerar um certo debate entre estudiosos e pesquisadores brasileiros, no intuito de entender o motivo que faz com que o país ainda tenha uma parte considerável da população como analfabeta. Xavier e Chaves (2018) apontam que existem alguns fatores que contribuem para esses dados, mas se preocupam em informar que os professores têm sido amplamente responsabilizados pelo fracasso escolar dos alunos. Segundo os autores, muitas vezes, os professores têm sido colocados como incapazes de possibilitar que os alunos desenvolvam aprendizados condizentes com a norma culta.

Não se pode, porém, relacionar o analfabetismo brasileiro com questões de má educação escolar apenas. São diversos os fatores que podem levar a este que é considerado um problema de ordem social no Brasil, já que traz efeitos ao crescimento econômico do país, aumentam as desigualdades sociais e mais (ALMEIDA et al. 2017). Nesse sentido, esse estudo visa responder à questão: quais as causas do analfabetismo no Brasil, as principais consequências que esse problema traz e como isso impacta o desenvolvimento do país?

Para responder a essa questão, esse estudo tem como objetivo analisar a história do analfabetismo, bem como as causas e as consequências mais impactantes desse problema social no Brasil. Com isso, espera-se apresentar medidas adequadas para o enfrentamento desse problema. O estudo se divide, então, em três etapas: em primeiro lugar, é apresentado o conceito de analfabetismo, sua história e causas, bem como as comunidades mais afetadas com esse problema; em segundo lugar, observar-se-á as consequências que essa situação traz ao indivíduo em particular e ao país de forma geral; em terceiro lugar, são apresentadas medidas de enfrentamento e combate ao analfabetismo no Brasil.

A relevância dessa pesquisa se dá pela necessidade de levar à sociedade em geral o conhecimento sobre a gravidade do analfabetismo na população e como isso pode impactar o país, bem como pela necessidade de apresentar as causas desse problema e mostrar que são fatores passíveis de intervenção e enfrentamento. Ao debater essa questão, ainda, Vincent (2014) aponta que deve haver a compreensão de que existem diferentes tipos de analfabetismo, compreensão esta que é fundamental para que sejam

estabelecidas medidas de combate a esse problema. Assim, espera-se com esse estudo levar esse conhecimento à sociedade e apresentar medidas úteis de enfrentamento ao analfabetismo no Brasil.

O estudo se desenvolve por meio de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo. São analisados diferentes artigos e dados publicados nos últimos dez anos (2012-2022) para a análise atual das causas e consequências do analfabetismo no país.

2 | ANALFABETISMO: CONCEITO, HISTÓRIA E CAUSAS

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CRFB/88), que traz os direitos humanos construídos com base na ideia de dignidade da pessoa humana, afirma que toda pessoa deve ser igualmente reconhecida e respeitada, sendo tratada como parte da organização social e política. No entanto, a luta por esse respeito e reconhecimento ainda está presente na vida de muitos brasileiros, por exemplo, pequenos comerciantes e trabalhadores, pessoas de baixa renda, pessoas pretas, pessoas da comunidade LGBTQIA+ entre outras. Dentro desse grupo se encontram também as pessoas analfabetas (BARBALHO, 2018).

Para a compreensão sobre o que, de fato, é o analfabetismo, Haddad e Siqueira (2016, p. 89) trazem o conceito de alfabetização segundo o Ministério da Educação (MEC), que afirma que “um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos”. Por outro lado, um indivíduo analfabeto é considerado aquele que não é capaz de ler e escrever um bilhete simples no seu idioma ou que não tenha domínio da leitura e da escrita em níveis básicos.

Existem diferenças, porém, entre o analfabeto absoluto, ou total, e o analfabeto funcional. Essa incapacidade que uma pessoa tem de compreender textos simples é o que se chama de analfabetismo funcional. Já o analfabeto absoluto é aquela pessoa que recebeu pouca ou nenhuma orientação para ler e escrever, muitas vezes não sabendo assinar nem mesmo o seu próprio nome. Embora o número de analfabetos absolutos esteja diminuindo constantemente no Brasil, o número de analfabetos funcionais ainda é alto (NAOE, 2012).

Segundo Neres et al. (2020), o Brasil possui números extremamente preocupantes de pessoas jovens e adultas que ainda não conquistaram o direito de serem alfabetizadas, números que apontam que no modo de produção capitalista vigente no país “há preponderância da política econômica sobre a social, o que acaba por determinar os rumos do atendimento das demandas sociais, de acordo com o interesse maior do sistema, ou seja, a valorização do capital” (NERES et al. 2020, p. 1527). Cabe-se analisar, então, como o analfabetismo surgiu no país e quais os fatores que fazem com que ele ainda tenha força

na população.

2.1 História e fatores relacionados ao analfabetismo

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há uma evidente correlação entre as taxas de analfabetismo e as situações de pobreza, de exclusão e de baixo desenvolvimento econômico no Brasil. O Instituto ainda aponta que as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a redução do analfabetismo no país nem sempre são alcançadas, o que contribui para o problema do analfabetismo na população brasileira (IBGE, 2015).

Para que haja uma compreensão sobre o que traz essa forte presença do analfabetismo no Brasil, bem como o motivo pelo qual tais metas não chegam a ser bem-sucedidas, Braga e Mazzeu (2017) apontam que deve ser buscada uma explicação no que marca a história da educação, desde a chegada dos portugueses às terras brasileiras. Como destacam os autores,

É importante considerar que a educação dos povos nativos do Brasil pelos portugueses, esteve a serviço de um projeto de 'domesticação' e aculturação que visava a tornar a primitiva colônia um negócio lucrativo economicamente. [...] Diferente de outras populações nativas do continente americano, nossas comunidades indígenas não desenvolveram sistemas próprios de escrita. A primeira tentativa de alfabetização ocorreu por meio da Igreja Católica, quando da chegada dos padres jesuítas ao país. [...] O ensino jesuítico era benéfico aos colonizadores, visto que "domesticava" os índios, civilizandoo-os e tornando-os mais fáceis de 'alhear', pois estavam mais dóceis e poderiam ser aproveitados como mão de obra escrava. (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 28-29)

Observa-se, assim, que desde o início da história da educação no Brasil, já houve separação de quem deveria aprender e quem não deveria, sendo dado mais oportunidades a uns do que a outros. Foi somente a partir da década de 1910 que, ocorrendo novas transformações econômico-sociais, começaram a surgir movimentos de contestação ao capitalismo, de cunho principalmente anarquista e, em menor escala, socialista. Tais movimentos defendiam o ensino popular com caráter de escola única, universal e gratuita, pois acreditavam que o analfabetismo era um obstáculo na propagação de seus ideais de anticapitalistas de justiça, igualdade e distribuição de riqueza. Logo, defendiam o ensino acessível para todos. Com o passar dos anos, programas e associações voltados à educação permitiram maior acesso da população às instituições de ensino, reduzindo taxas de analfabetismo (BRAGA; MAZZEU, 2017).

Devido a esse fator histórico, foram construídas as desigualdades econômicas regionais no Brasil, que passaram a se manifestar como um fator de analfabetismo de forma lenta. Essas desigualdades econômicas regionais foram se consolidando em favor do eixo centro-sul em contraposição às regiões Nordeste e Norte do país. Isso produziu desigualdades profundas entre as classes sociais e, até os dias atuais, a desigualdade de

renda continua sendo muito alta no Brasil. É possível observar hoje que, quanto mais pobre é um certo grupo de pessoas, maiores são as taxas de analfabetismo entre esse grupo (HADDAD; SIQUEIRA, 2016).

Existem ainda as desigualdades entre os grupos étnicos, ou desigualdades raciais, que se mostram presentes no país. Dados apontam que a proporção de pessoas pretas e pardas que não tem o domínio da leitura e da escrita é praticamente o dobro do que entre a população branca, além de serem maior parte da população de mais baixa renda (HADDAD; SIQUEIRA, 2016).

2.2 Faixa etária, gênero e renda

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ainda em 1961, houve um crescimento das oportunidades de acesso à educação no Brasil. Isso fez com que as taxas de analfabetismo no país fossem reduzidas. Com o passar dos anos, a taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos ou mais de idade caiu de 15,6% para 10,9%, e a taxa de analfabetismo funcional diminuiu de 34,2% para 23,2%, representando um avanço na educação. Essas quedas, no entanto, se deram, e ainda se dão, de forma mais lenta nas regiões menos desenvolvidas do país, o que demonstra a existência das desigualdades regionais no que se refere ao combate ao analfabetismo (BARBALHO, 2018).

Atualmente, a média estadual da taxa de analfabetismo de pessoas com 15 ou mais anos de idade é de cerca de 13%, sendo que algumas regiões possuem taxas maiores e outras, taxas menores. As maiores taxas de analfabetismo do país são encontradas nas regiões Nordeste e Norte, onde se encontram mais pessoas de baixa renda. Já as menores taxas podem ser observadas nas regiões Sul e Sudeste, onde há um maior número de pessoas de renda média ou alta. Isso aponta uma proximidade entre a alfabetização, as classes sociais e as diferentes regiões brasileiras (ALMEIDA et al., 2017).

Como pode ser observado na tabela a seguir, entre as regiões brasileiras, as taxas de analfabetismo se destacam no Nordeste:

Brasil	13.170.342
Norte	1.118.410
Nordeste	7.120.489
Sudeste	3.138.984
Sul	1.027.127
Centro-Oeste	765.332

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo por região do Brasil em 2014

Elaboração própria, 2022.

Fonte: HADDAD; SIQUEIRA, 2016.

As desigualdades de renda estão, então, entre os principais fatores que levam ao analfabetismo no país. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que as 20% pessoas mais ricas do país possuem renda 32 vezes maior que a renda das 20% pessoas mais pobres, algo que impacta diretamente na porcentagem do analfabetismo. No Brasil, a taxa de analfabetismo é de 1,4% nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários-mínimos e de 29% nos domicílios cujo rendimento é inferior a um salário-mínimo (INEP, 2015).

Em relação a idade, embora as taxas sejam maiores quando associadas a pessoas acima de 15 anos de idade, crianças também podem ser consideradas analfabetas, e em altas taxas, como apresenta a tabela a seguir:

Idade	Números aproximados
7 a 9	1.510.000
10 a 14	670.000
15 a 19	370.000
20 a 29	1.155.000
30 a 39	1.944.000
40 a 49	2.500.000
50 anos +	8.006.000

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo por idade

Elaboração própria, 2022.

Fonte: TEBALDI; LEMES, 2021.

Em relação ao gênero, o país não apresenta grandes diferenças entre homens e mulheres analfabetos, com uma porcentagem em cerca de 12% para ambos os sexos acima de 15 anos de idade (INEP, 2015). No entanto, as mulheres já representam as maiores taxas de ocupação das instituições de ensino no país, em diferentes níveis de ensino, com destaque no ensino superior (BARBALHO, 2018).

3 | AS CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO

Segundo Naoe (2012), o fato de uma pessoa ser ou não alfabetizada depende em muito do contexto e da realidade do país. Essa realidade não apenas é responsável pela existência do analfabetismo entre a população como também sofre as consequências dessa questão social.

Para compreender a causa segundo a qual o analfabetismo traz grandes consequências ao indivíduo e ao país, é importante entender, primeiramente, que uma

população analfabeta pode ser facilmente manipulada por qualquer meio de informação. Em 2020, uma pesquisa realizada pelo Ibope na sociedade brasileira apontou que 63% dos entrevistados utilizavam a televisão como primeira opção para se informar. Assim, pode-se deduzir que a opinião dessas pessoas sobre determinada questão é aquilo que lhes foi passado por esse meio de transmissão, sendo uma informação, na maioria dos casos, tomada como verdade sem questionamentos (ALMEIDA; KREJCI, 2020).

Questões como essa contribuem para o aumento do preconceito e bullying social, para a evasão escolar e mais, ainda, levam à exclusão social e à falta de capacitação profissional. Em tempos em que a expansão populacional, tecnológica e comercial tem sido cada vez mais presente, o analfabetismo acaba por gerar na pessoa incerteza e insegurança por, muitas vezes, não serem capazes de manejar um celular, preencher um formulário ou fazer uso de um transporte público, por exemplo. Para o Brasil, os analfabetos são pessoas que não poderão contribuir economicamente, já que encontram dificuldades para ingressar no mercado de trabalho (XAVIER; CHAVES, 2018).

3.1 Consequências ao indivíduo

Apesar do que decreta a Constituição Federal, o Brasil ainda é um país com forte preconceito no que diz respeito às “diferenças”. Nesse sentido, o analfabeto se vê diminuído na sociedade pelo fato de que sua condição de vida não é respeitada por parte das pessoas. Assim, as consequências enfrentadas por esse indivíduo não são apenas consequências sociais, mas emocionais e psicológicas (MIRANDA et al., 2020; TAVARES, 2018).

Andrade e Moreira (2019), ao trazerem o pensamento de Paulo Freire, apontam o quão ruim é que os analfabetos sejam colocados como “inferiores” na sociedade, ao invés de ser-lhes dadas oportunidades de superar o analfabetismo. Isso faz que o analfabeto sinta que só pode ouvir a quem tem mais conhecimento e tomar tal conhecimento como verdade. Os analfabetos, como afirmou Paulo Freire,

De tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude disso, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem nada e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. (1987, apud ANDRADE; MOREIRA, 2019)

Pode-se entender que, muitas vezes, essa população não evolui porque não lhe é dada a oportunidade de evoluir em relação à educação. Para um analfabeto, em certas situações, é mais difícil o alcance do respeito de seus direitos. Isso ocorre porque a educação é colocada basicamente como um pré-requisito necessário à liberdade civil, sendo que os direitos civis se destinam às pessoas “inteligentes e de bom senso”, em geral, a quem aprendeu a ler e escrever (BARBALHO, 2018; TAVARES, 2018).

3.2 Consequências ao país

O analfabetismo afeta diferentes áreas do sistema brasileiro e, com isso, traz amplas consequências ao país, aumenta as desigualdades sociais, afeta a economia, afeta a política e mais. Em relação ao chamado analfabetismo político (que trata não necessariamente de pessoas que não sabem ler e escrever, mas de pessoas com pouca base de estudo), por exemplo, Almeida e Krejci (2020) analisaram uma entrevista realizada com 24 pessoas que foram questionadas sobre o que é democracia, e observaram que apenas 6 destas conheciam o significado da palavra, apesar de habitarem um país democrático. Com isso, destacam que o analfabetismo pode afetar inclusive o futuro do país, já que pessoas chegam a participar de atos políticos sem os compreender, sem ter o conhecimento necessário para dar base à sua ação e, até mesmo, sem a capacidade para obter esse conhecimento.

Nesse sentido, entre todas as suas consequências ao país, o analfabetismo compromete a democracia e facilita a política de atos autoritários, contribuindo para que isso resulte em graves prejuízos sociais (ALMEIDA; KREJCI, 2020). Soares e Ferro (2019) destacam que o analfabetismo é um dos fatores que levam ao atraso socioeconômico da nação, pois pessoas que tiveram uma ausência de bons estudos iniciais tendem a ser as que mais abandonam os estudos no Ensino Fundamental ou Médio, as que mais adoecem por falta de compreensão de orientações, as que são menos atuantes no mercado de trabalho e mais.

Para Santos (2020), a ainda alta porcentagem de pessoas analfabetas no Brasil, que já é um país desenvolvido, é motivo de vergonha alheia perante as demais organizações mundiais e países desenvolvidos, especialmente por estar rodeado de países que já erradicaram ou quase o analfabetismo. O autor aponta ainda que o fato de os programas de combate ao analfabetismo se mostrarem insuficientes na redução desse problema é algo que deve ser corrigido.

4 | COMBATE AO ANALFABETISMO NO BRASIL

A partir do momento em que foi promulgada a CRFB, de 1988, o cenário brasileiro contou com uma legitimação da participação passiva dos analfabetos. Isso já foi considerado um grande avanço no sistema brasileiro para com as pessoas não alfabetizadas. No entanto, isso apenas deu à população analfabeta o “direito” de atuarem de forma facultativa na sociedade (CRFB/88, art. 14, § 1º, inciso II). Quando em comparação com a população em geral, os analfabetos são colocados como inferiores no mercado de trabalho e no que diz respeito à cultura e à representação, sendo reforçada a invisibilidade desse grupo (ANDRADE; MOREIRA, 2019).

Tem-se, assim, que, embora o país tenha obtido avanços na redução das taxas de analfabetismo ao longo dos anos e no reconhecimento da população analfabeta brasileira,

ainda há muito o que fazer no combate ao analfabetismo. Atualmente, o país conta com diversos programas de erradicação do analfabetismo, como: a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo; o Movimento Brasileiro de Alfabetização; a Fundação Educar; o Programa de Alfabetização Solidária; o Programa Brasil Alfabetizado; e muitos outros (BARBALHO, 2018). Apesar disso, há a necessidade de que novas medidas de combate ao analfabetismo sejam tomadas.

Entre o período de 2005 a 2015 no Brasil, os programas de alfabetização e combate ao analfabetismo conseguiram reduzir o número de analfabetos em cerca de 2,5 milhões, restando cerca de 13 milhões de analfabetos no país (veja a tabela 1). Para a redução do analfabetismo nesse restante de indivíduos, o Programa Brasil Alfabetizado estimou que seriam necessários ainda cerca de 50 anos (BRAGA; MAZZEU, 2017).

Ano	Analfabetos	%
2000	16.294.889	13,63
2011	12.865.580	8,60
2012	13.162.991	8,70
2013	13.335.365	8,50
2014	13.170.342	8,30

Tabela 3 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no Brasil entre 2000 e 2014

Elaboração própria, 2022.

Fonte: HADDAD; SIQUEIRA, 2016.

Logo, com um grande contingente de pessoas analfabetas no país, é necessário não apenas que sejam tomadas novas medidas de combate ao analfabetismo, mas que sejam analisadas as medidas atuais, como os planos, programas e campanhas de alfabetização no intuito de observar a causa do fracasso dessas iniciativas ou de uma redução tão lenta no que diz respeito à redução das taxas de analfabetismo.

4.1 Medidas para a diminuição do analfabetismo no Brasil

A CRFB/88 traz em seu artigo 6º o seguinte texto: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2016, p. 18). Esse artigo aponta que o acesso à educação é um direito básico e fundamental para toda a população brasileira, e isso por si só já deveria servir como uma medida contra o analfabetismo. No entanto, essa não é a realidade do país.

O fato de existir o analfabetismo entre a população brasileira já indica uma violação

do direito humano à educação, isso aponta também que mesmo as muitas políticas públicas implementadas ao longo da história não conseguiram superar esse problema, embora tenham trazido avanços (HADDAD; SIQUEIRA, 2016). Os avanços, porém, segundo Braga e Mazzeu (2017), sempre ocorreram de forma lenta, com estimativa de que continuem a ocorrer dessa forma.

Naoe (2012) chama atenção para o fato de que, realmente, não é possível trabalhar de forma rápida na redução das taxas de analfabetismo. Segundo a autora, isso ocorre porque

Toda uma vida foi construída pela pessoa sem o uso da leitura e da escrita e não é nada fácil mudar isso. Para os indivíduos que são analfabetos até os 15 anos ou mais, definitivamente não é hábito ler e escrever e é impossível se mudar o hábito de vida de alguém somente com oito meses de curso de alfabetização. (NAOE, 2012, p. 3)

Apesar de não ser possível o alcance de uma rápida redução das taxas de analfabetismo no país, há a possibilidade de um melhor cumprimento da lei em relação ao direito à educação e há a possibilidade de se tomarem medidas mais eficazes de combate. A questão não é que as medidas atuais não sejam eficazes no combate ao analfabetismo, porém é necessário que tais medidas sejam aplicadas a partir de novas abordagens (SANTOS, 2020).

De acordo com Braga e Mazzeu (2017), já se foi possível observar que os Programas, Planos e Campanhas contra o analfabetismo estão entre as melhores formas de se contribuir para a redução do número de analfabetos no país. Isso porque são iniciativas que visam levar a alfabetização a quem não é alfabetizado (MIRANDA et al., 2020). No entanto, há a questão de que essas iniciativas não têm dado foco às principais causas desse problema social, isto é, não atuam de fato nas desigualdades existentes no país, e isso faz com que as taxas sejam reduzidas de forma lenta em comparação aos demais países latinos (BRAGA; MAZZEU, 2017).

Como apontam Miranda et al. (2020), é a alfabetização um dos fatores chave para a resolução de um dos problemas mais urgentes da sociedade, ou seja, o analfabetismo e suas consequências. Pode-se chegar a essa conclusão a partir do entendimento de que a realização plena do ser humano só se dá através da educação, portanto, promovê-la é fundamental para o desenvolvimento de todas as nações. A alfabetização, além de ser uma ferramenta de combate ao analfabetismo, também é uma ferramenta para combater a pobreza e a desigualdade, elevando os níveis de saúde e bem-estar social no país, bem como possibilita a criação de bases para um desenvolvimento econômico sustentável e a manutenção de uma democracia duradoura.

51 CONCLUSÃO

Através desse estudo foi possível observar que o analfabetismo nasceu no Brasil ainda no período colonial, com a separação da população entre povos civilizados e não civilizados. Essa situação, embora amplamente reduzida com o passar dos anos e evolução do sistema educacional brasileiro, ainda mantém raízes na sociedade atual, o que se percebe com o fato de que a maioria da população analfabeta do país atualmente é composta de pessoas acima de 15 anos, de baixa renda, de cor preta ou parda e localizada, principalmente, na região Nordeste do país.

Quanto ao combate ao analfabetismo, observou-se que as medidas de combate já utilizadas, como os programas, planos e campanhas de alfabetização, podem ser eficazes desde que atuem diretamente nas causas do problema. A alfabetização é um dos fatores chave para a resolução do analfabetismo, no entanto, devem ser considerados os fatores de baixa renda, de falta de oportunidades, de preconceito, de exclusão e mais, para que, tratados em conjunto com os programas de alfabetização, possam alcançar uma redução mais eficaz das taxas de analfabetismo no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda M.; VALADARES, Josiel L.; SEDIYAMA, Gislaíne A. S. A contribuição do empreendedorismo para o crescimento econômico dos estados brasileiros. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 6, n. 3, p. 466-494, set./dez. 2017.
- ALMEIDA, Isabela Moraes de Paula; KREJCI, Rosali. Analfabetismo político brasileiro. **Rev. Episteme Transversalis**, Volta Redonda-RJ, v. 11, n. 2, p. 266-282, 2020.
- ANDRADE, Amanda Cristina; MOREIRA, Marcelo Sevaybricker. Reconhecimento e cidadania dos analfabetos no Brasil: uma questão histórica e política. **Rev. Filosofia do Direito, do Estado e da Sociedade**, Natal, v. 10, n. 2, p. 128-141, jul./nov. 2019.
- BARBALHO, Teófilo. **Porcentagem de analfabetismo e direito a educação em adultos de 25 a 50 anos do bairro dos Coelhos, Recife, PE – Brasil, ano 2018**. Dissertação. 88 p. Paraguay: Universidad Autónoma de Asunción, Facultad de Ciencias Políticas, Jurídicas y de la Comunicación, 2018.
- BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória-ES, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2015/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

MIRANDA, Joelma R. S. N.; BARRETO, Esmênia Soares C.; NASCIMENTO, Marcos dos Santos. **Uma pequena reflexão sobre**: analfabetismo, lutas e avanços. Anais Congresso Internacional de Educação Inclusiva, Paraíba, ISSN 2359-2915, p. 1-11, 2020.

NAOE, Aline. Analfabetismo no Brasil evidencia desigualdades sociais históricas. **ComCiência**, Campinas, n. 135, p. 1-5, fev. 2012.

NERES, Efigênia Alves; GONÇALVES, Marli Clementino; ARAÚJO, Neuton Alves de. Educação de jovens e adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional. **Rev. Online de Política e Gestão Educacional – RPGE**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, set./dez. 2020.

SANTOS, José Alex Trajano dos. Os caminhos que contribuíram para a queda do analfabetismo no Brasil. **Cogitare**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 67-85, nov. 2020.

SOARES, Maria Alda Pinto; FERRO, Maria do Amparo Borges. “Contra o terrível mal do analfabetismo”: escopo e raio de ação do jornal “A Escola” (1918-1920). **Revista História da Educação**, v. 23, e87031, p. 1-29, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/87031>.

TAVARES, Mariane. **Literatura e analfabetismo**: a mediação de *booktubers*. Anais Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, Campinas, Unicamp, p. 1-5, 2018.

TEBALDI, Evelin Louise P. R.; LEMES, Sebastião de Souza. Analfabetismo brasileiro: discutindo a insuficiência do processo de alfabetização institucionalizado. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 7, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2021.

VINCENT, David. Alfabetização e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 539-560, jul./set. 2014.

XAVIER, Libânia N.; CHAVES, Miriam W. A invenção da escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos. **História Caribe**, v. 13, n. 33, p. 255-282, jul./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.10>.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Data de aceite: 01/08/2022

Francinéia Ferreira Dias

Ezequiel Martins Ferreira

RESUMO: Este artigo é uma pesquisa que tem por finalidade de demonstrar a importância dos jogos digitais na prática pedagógica. Fazer um reflexão de que forma os jogos digitais como um recurso pedagógico pode auxiliar o educador na construção do processo de ensino aprendizagem. Apresenta alguns processos cognitivos que envolvem a aprendizagem, e de que forma estes processos podem atuar de forma integrada com os conteúdos programados no âmbito escolar, o que o jogos digitais pode influenciar na prática pedagógica do educador. Compreender de que forma os jogos digitais auxilia os educadores, e quais são as motivações e competências a serem desenvolvidas. Dentro deste aspecto faz-se necessário que os educadores repensem o método de ensino aplicado em sala de aula a fim de que possa atender esse novo aluno do século XXI, já que as novas tecnologias estão presentes na vida dos alunos em geral, fora e dentro do âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos digitais. Ensino aprendizagem. Educadores.

ABSTRACT: This article is a research that aims to demonstrate the importance of digital games in pedagogical practice. Reflecting on how digital games as a pedagogical resource can assist

the educator in the construction of the teaching-learning process. It presents some cognitive processes that involve learning, and how these processes can act in an integrated way with the contents programmed in the school environment, which digital games can influence in the pedagogical practice of the educator. Understand how digital games help educators, and what motivations and skills to develop. Within this aspect, it is necessary for educators to rethink the teaching method applied in the classroom in order to meet this new student of the 21st century, as new technologies are present in the lives of students in general, outside and inside. School level.

KEYWORDS: Digital games. Teach learning. Educators.

1 | INTRODUÇÃO

No mundo atual as mais variadas formas de tecnologias estão ao alcance de todas as gerações: crianças, jovens, adultos, sem exceção, juntamente com toda essa massa de pessoas, estão os profissionais da educação que algumas vezes sofrem com a velocidade com que isso acontece, deixando-os duvidosos, pois necessitam de adequação a essas tecnologias para que possam acompanhar as evoluções que acontecem constantemente, seja de ensino formal ou informal, como afirma Valente(1999):

A tecnologia está presente no cotidiano de formas diversificadas, podendo ser um valioso recurso para a aprendizagem dos educandos, além de propor alternativas de atividades pedagógicas prazerosas e eficientes por meio da exploração da tecnologia educacional (VALENTE,1999, p.11).

Uma desta tecnologia disponível como uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem, são os jogos digitais, recurso tecnológico que propicia subsídio para o conhecimento. É visível na sociedade atual, o constante crescimento da tecnologia, possibilitando desta forma novas possibilidades de adequação no seu contexto, como uma ferramenta auxiliar para a construção da aprendizagem.

Conforme Borges e Oliveira(1999), “os jogos tem uma relação íntima com a construção da inteligência, sendo uma ferramenta útil para o processo de motivação e para o aprendizado de conceitos” (BORGES; OLIVEIRA,1999, p. 179). Desta forma trabalhar com jogos pode ser uma boa estratégia para motivar e ensinar o aluno, aliando conteúdo programado e jogo digital.

Esta pesquisa foi motivada devido ao estágio supervisionado realizada na Escola Municipal do Buena Vista em Goiânia, onde presenciei professores que tem resistência em adaptar métodos que desperte o interesse dos alunos, a curiosidade, a participação ativa do aluno em busca de conhecimento, infelizmente a metodologia tradicional ainda faz parte do cotidiano de muitos educadores, que tem como objetivo somente a transmissão de conhecimento para seus alunos. O intuito é despertar os educadores para este fato, e demonstrar que o uso de jogos digitais enquanto recurso auxiliar de aprendizagem é um forte aliado na prática pedagógica. Utilizei uma pesquisa bibliográfica, alguns dos estudiosos que compõem este trabalho: James Paul Gee(2009), Huizinga(2000).

Gee(2009) diz que:

Quando nós aprendemos a vivenciar o mundo de modo mais ativo, três princípios estão em jogo: nós aprendemos a experimentar(vendo, sentindo, mexendo em algo)o mundo de um novo modo; normalmente esse conhecimento é compartilhado por grupos de pessoas que carregam histórias de vida e práticas sociais distintas, o que nos leva a ganhar conhecimento ao nos filarmos a esse grupo social e finalmente nós ganhamos recursos que nos preparam para futuras aprendizagens e resolução de problemas (GEE, 2009, P. 23).

Para Huizinga(2000), o jogo é cultura, é uma “função da vida” (HUIZINGA,2000, p.10). O jogo existe como um fato relacionado a cultura, como forma significativa, como uma função social.

21 O QUE É JOGO DIGITAL E QUAIS SUAS POTENCIALIDADES DELES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A palavra “jogo” é um nome masculino deriva do latim *jocus*, *ludus*, que significa jogo, divertimento, entretenimento, recreação. Segundo Huizinga(2014) “jogo é uma atividade ou

ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas” (HUIZINGA,2014, p. 33).

O jogo para Huizinga(2014) é analisado de uma forma significativa, ele valoriza os elementos favoráveis que o jogador adquire com a prática. Ele também destaca o relacionamento do jogo com a cultura existente, poderá ser internalizado a ela ou fora dela. A palavra jogo aparece em primeiro lugar como divertimento, passatempo que dá prazer. Embora nos leve a sorrir, o jogo, contudo isso possui um caráter de seriedade, não é um divertimento qualquer, pode estar ligado a atividades centradas, elaboradas, projetadas, para conseguir um objetivo e abre um leque de possibilidades.

Huizinga(2014) diz que o jogo: “É uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material “(2014, p.147).

Huizinga(2014) afirma que os jogos estão presentes desde as primeiras civilizações, porém, somente com o homem é que o jogo teve um caráter essencial, o jogo não depende só do nosso querer, ele que dita as regras, e as ordens dos jogos são deliberadas com antecedência mesmo antes da partida começar (2014).

Dentro deste contexto a ordem dentro do jogo revela como um dos elementos necessários para a própria validade do jogo, quando não se tem ordem, não se pode pensar em uma relação e regras que norteiam as partidas pela qual são disputadas. O jogo vem do fazer, executar, planejar, elaborar.

Mastrocola(2006) afirma que os jogos teve origem no século XVI, estudos apontam que foram em Roma e Grécia com o intuito de ensinar letras (2006).

Para Nallin(2005):

Com o aparecimento da companhia de Jesus, o jogo educativo passou a ser empregado como um material auxiliador do ensino, exemplo arco e flecha, as lendas, adivinhas. Ninguém sabe quem criou esses jogos, são criadores anônimos, mas se sabe que eram atitudes abandonadas pelos adultos. (NALLIN,2005, p.31)

Com a evolução deste tema, muitos autores como Huizinga(2014), Gee(2009), tem dado prioridade ao estudo do jogo, pesquisando seus conceitos para que realmente tenham um significado, sobretudo de que forma o jogo interfere na vida do ser humano, e também sua importância nas diferentes culturas existentes.

Diante disso, o século XXI está sendo marcado por toda conjuntura histórica que enfatiza relevantes transformações culturais, sociais, políticas e econômicas. Com isso, as novas tecnologias vem conquistando cada vez mais espaço, utilizado em diversas áreas de atuação.

A sociedade em geral, está cada dia mais próxima as mídias, cada vez mais inserida no cotidiano de cada indivíduo. Para Campos(2005), “a tecnologia invade nosso cotidiano”

(CAMPOS,2005, p.18). Contudo podemos afirmar que as novas tecnologias fazem parte do contexto social, influenciando vários aspectos sociais como a educação.

2.1 O que são jogos digitais?

Gee(2009) define jogo digital como “uma interação entre humano e computador, recorrendo ao uso da tecnologia (GEE, 2009, p.18). Jogos digitais ou jogos eletrônicos, são jogados através de um computador, tablete, celular, vídeo game etc. São jogos que podem jogar individualmente ou jogar com adversários no mesmo lugar ou em diversos lugares do país ou até do mundo.

Crawford(1982) diz que, existem diversas formas de classificar jogos digitais, são realizados através de agrupamento, dependendo do tipo de jogos e suas características. Dentre as características mais comuns, é o objetivo do jogo, a forma de como o jogador conduz o jogo e de que forma acontece esta interação com o ambiente, e divide em duas categorias: “ação e estratégia “. Os jogos de ação são aqueles que desafiam o jogador o todo tempo, com adrenalina, com capacidade de reagir diante de cada desafio proposto ao jogador. E o jogo de estratégia é aquele que explora e exige mais potencial do seu cognitivo, mais concentração, habilidades, maior tempo e tomada de decisão (1982).

Para Juul(2005) os jogos digitais seguem alguns critérios sobre: Regras e resultados- ele diz que todo jogo deve possuir algum tipo de regra e resultados que norteiam o mesmo; Metas e conflitos- o que se pretende com o ato ao jogar, e o conflito que pode ser exposto quando os jogadores estão jogando; Ficção- o ato de criação, elaboração (2005).

Para Véron(1985) o surgimento dos jogos computadorizados surgiram na década de 70. O primeiro jogo que surgiu em Julho de 1961, criado pelo Steve Russel foi o jogo *Spacewar*, é um jogo de naves onde o primeiro que chegar a 10 pontos será o vitorioso das rodadas. *Nolan Bushnell* na década de 70 fez uma adaptação do jogo e desenvolveu um programa chamado “*Space*”, ao contrário da criação original esta nova adaptação renderam lucros altíssimos. Nesta mesma época em 1972 a *Magnavox* começa a desenvolver o *Odyssey 100*, foi o primeiro videogame feito para conectar a televisão (1985).

Segundo Silva, por volta de 1991 surgiu um projeto Linus Torvalds. Apareceu um jovem estudante que compartilhou na internet a fonte do LINUX (sistema operacionais) e pediu colaboração para aprimorar o programa. Surgiram várias pessoas interessados no projeto. Com os investimentos necessários aprimorando e corrigindo pequenas falhas no projeto, ele se expandiu e alcançou o amadurecimento que surpreendeu o mercado de Software (2015).

Para Gee (2009), *Software* é um conjunto de instruções que passam pelo computador, é um suporte, uma sequência de instruções a serem seguidas, com manuais e especificações. Existem diversos tipos de *software*, como: software aplicativo, software como serviço, software tutoriais, software de exercitação, software de investigação, software de simulação, software de jogos e softwares abertos (2009). Todos os programas,

jogos, documentos que constituem o software, ajudam a gerar aquilo que é mais importante na área de negócio, governo e até na educação.

Para Silveira; Lima(2004), *software* “trata-se de um mecanismo que habilita o usuário a executar uma atividade de trabalho, cujas finalidades são variáveis e, eventualmente, paradoxais” (2004, p. 32). Tais definições trazem o seu diferencial para sua finalidade dentro do mundo digital. O *software* educativo, além de trazer entretenimento, conhecimentos, condições para utilizar as novas tecnologias, deve também levar o aluno a refletir, a analisar os resultados final que obterão no jogo.

3 | MOTIVAÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DOS JOGOS DIGITAIS E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

No Brasil final da década de 90, foi criado pelo Programa Nacional de Tecnologias Educacional (PROINFO) o sistema operacional Linux, o intuito é inserir os alunos da rede básica de ensino no mundo das tecnologias visando o processo de ensino aprendizagem de cada um. Para Pretto (2006):

A presença das novas tecnologias na escola pode representar um movimento ímpar, uma vez que ao pensarmos na redução das distâncias estamos pensando na possibilidade de construir o que Pierre Levy chama de inteligente coletivo. Escolas que tenham uma maior integração com outras escolas que tenham dentro de suas propostas pedagógicas um inserção maior no mundo da mídia. Aqui tem duplo sentido de um lado, com a presença de programas, emissões, emissoras e todas as fontes possíveis de informação. De outro, com a possibilidade de fazer de cada espaço de produção coletiva e, principalmente, de emissão de sentidos (PRETTO,1999, p.180).

Podemos afirmar que a presença das novas tecnologias (jogos digitais) dentro das escolas é de extrema importância para construção do saber, capaz de avançar no ensino tradicional e democratizar o ensino através da inclusão digital.

Entre os jogos educativos podemos citar o vídeo game, que tem como características, a rapidez e reflexos, podendo ser trabalhados nos diversos tipos de dificuldades enfrentados pelos alunos, como: coordenação motora, lateralidade, agilidade, etc. Os jogos de xadrez são também um forte aliado para trabalhar a lógica, raciocínio, cognitivo, muitas das vezes o computador torna seu parceiro de jogo.

Neste processo de inserção das novas tecnologias dentro da sala de aula, o MEC adotou o LINUX EDUCACIONAL, que foi desenvolvida pelo Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional do Ministério da Educação (CETE), sendo um projeto educacional do Governo Federal que busca o melhor aproveitamento das salas de informática das escolas, contendo novos aplicativos e recursos de interface e interação. Um desses programas são jogos de diferentes categorias, de diversos campos da educação. Para fazer o download desses jogos, basta entrar no site do Ministério da Educação, e escolher a versão que deseja instalar.

No portal do MEC, podemos ver os jogos que estão disponíveis: “tabela periódica de elementos; aprender alfabeto; jogo de forca; desenho de funções matemática; jogo Simon Diz; jogo de ordenagem de letras”, etc. (2011).

O linguista e educador norte- americano Jame Paul Gee é pesquisador de letramento na Stanford Universidade Estadual do Arizona (EUA) desenvolve um trabalho de pesquisa sobre jogos digitais (jogos eletrônicos) e aprendizagem.

Para entendermos melhor o conceito de Gee, vamos entender o que é aprendizagem. Para Vygotsky, aprendizagem se dá como um processo de aquisição de conhecimentos ou ações a partir da interação com o meio ambiente e com o igualitário (1998). Portanto, podemos dizer que o processo de aprendizagem acontece a partir do método de conhecimento que o indivíduo adquire através de habilidades, valores, estudos, do ensino ou da experiência do nosso cotidiano, que é gerado pela motivação, nossos desejos, necessidades, nossos interesses, etc.

Pensando em ações para despertar o interesse, a motivação desse aluno, Gee diz que: “percebe-se que os jogos digitais podem, além de ensinar conteúdos, promover diversas outras importantes aprendizagens necessárias a vida contemporânea” (2009, p.71). Isto justifica pelo conteúdo dos jogos digitais que pode ser facilmente percebido por qualquer indivíduo, tem alguns que pode ser observado por fatos, e habilidades que são dominados pelo jogador.

Toda aprendizagem tem algum conteúdo, fatos, informações que precisam ser pensado. Gee(2009) destaca dois importantes tipos de ensinar conteúdo: Uma que é a partir de um foco principal, ou seja, aquele que é ensinado diretamente ao indivíduo, podemos dizer que o ensino na escola entre professor e aluno, aquele que é direcionado especificamente a ele. O outro é aquele que se ensina indiretamente, de forma que necessita de ferramentas auxiliar para que o ensino aconteça, como é o caso dos jogos digitais que intensifica o aprendizado que adquirimos em sala de aula. Para o autor a junção destes dois tipos de ensino resulta em um resultado satisfatório, um ensino de alta qualidade que é o ideal na vida dos educandos.

O âmbito escolar traz a necessidade de se criar um ambiente onde se produz a reconstrução de pensamento do aluno e que tenha um espaço de conhecimento compartilhado. Gómez afirma que:

A aprendizagem é um processo fundamental da vida humana, que implica ações e pensamento tanto quanto emoções, percepções, símbolos, categorias culturais, estratégias e representações sociais. Ainda que descrito frequentemente como um processo individual, a aprendizagem é também um experiência social com vários companheiros (pais, professores/ as, colegas, etc.)” (GOMÉZ 1998, p. 575).

Quando unimos os jogos digitais com o conteúdo programado de uma determinada disciplina, cria novas formas de atingir o que para Gee é denominado como aprendizagem,

porque além de proporcionar experiências inovadoras e enriquecedoras, indo ao oposto a ideia de que jogos digitais é somente uma forma de lazer, que sua prática não traz nenhum tipo de benefício aos alunos.

Para Gee (2009, p. 41) “Os jogos eletrônicos exercitam o gerenciamento de recursos e a tomada de decisões, levando a reflexão e a adaptação de uma situação para novas situações, a partir do desenvolvimento dos jogos eletrônicos”. O autor reafirma que, os jogos digitais são ferramentas que auxiliam os alunos em um contexto que engloba as diversas habilidades que devem ser inseridas em sala de aula, como pensar, refletir, tomar decisões etc.

É através da sua prática que se aprende a aprender, pois necessita de todos estes recursos cognitivos citados anteriormente, a aprendizagem que pode se estender a prática de adquirir novos conhecimentos de conteúdos que são aplicados em sala de aula, destacando aqui a forma descontraída, mas ao mesmo tempo é comprometida, como se desenvolve e adquire aprendizagem através dos jogos digitais.

Gee destaca alguns princípios que se encontram distribuídos ao jogar: “identidade, interação, produção, riscos, boa ordenação dos problemas, sentidos contextualizados, pensamento sistemático” (2009, p.12). Na interação com os jogos essas funções são despertadas a cada dia, o que permite as crianças, a descoberta de nova forma de conhecimento, uma simulação de um novo mundo dentro do contexto escolar.

Dentro destas perspectivas relacionadas acima podemos dizer existem elementos significativos para compreensão dos jogos digitais. Consideramos que no processo de aprendizagem são possíveis de serem desenvolvidas tanto o conteúdo como os jogos digitais, podendo auxiliar nas disciplinas escolares e até mesmo na vida cotidiana, é uma forma de lazer que proporciona aprendizagem. Diante disso a escola deveria observar os princípios de aprendizagem que os jogos digitais disponibiliza para melhorar as práticas pedagógicas dos educadores em sala de aula.

Portanto, a proposta é criar uma aula, tendo como base a comunicação, onde aconteça um espaço compartilhado mediante negociação aberta e permanente, onde há um contexto de compreensão comum, enriquecendo a aula constantemente com as contribuições de diferentes tipos de ferramentas, cada um segundo a sua potência e possibilidades. Criar este espaço demanda de ambas as partes um compromisso e participação dos alunos, professores, em um processo aberto de comunicação. Para Goméz:

Se a cultura formal e pública que constituem as disciplinas é, realmente, um poderoso instrumento para análise de diferentes âmbitos da realidade que rodeiam o aluno, para organizar de maneira racional e eficaz sua intervenção sobre os mesmos, deve-se fazer evidente no debate e fórum de negociação que supõem as trocas simbólicas na aula (GOMÉZ 1998, p. 65).

Assim para se criar uma aula enriquecedora é necessário criar as condições necessárias de modo que o aluno vai se expressando abertamente, e introduzindo-o

dentro da realidade. Esta organização didática, visa criar um espaço de compreensão e conhecimento compartilhado, este novo material ou instrumento (jogos digitais), provocará transformações de pensamento, de raciocínio, onde aperfeiçoará o campo no processo da aquisição de conhecimentos.

A utilização dos jogos digitais aliada sobre as novas formas da tecnologia voltada para o ensino, deve ser utilizada na escola, mas não somente como um qualquer recurso didático, deve ser usado como um instrumento que auxilia a construção de conhecimentos no processo de ensino aprendizagem.

As novas tecnologias possibilita a gestão de uma educação autônoma, enriquecedora, que sai do método tradicional de ensino, no qual os professores utilizavam de livros e métodos de memorização, um método tradicionalista que pouco agregava na construção do aluno enquanto um indivíduo reflexivo, crítico, criativo, ser pensante etc., não existiam uma didática pedagógica que permitiam os alunos a criar, construir. As inovações em sala de aula exige uma nova prática de ensino, implicam a busca de melhorias, no processo da aprendizagem, na qual o valor se produz em função dos propósitos de ensino.

Litwin (1998) diz que: “a tecnologia posta à disposição dos estudantes tem por objetivo desenvolver as possibilidades individuais, tanto cognitivas, como estéticas, através das múltiplas utilizações que o docente pode realizar no espaço de relação grupal” (1998, p.10). A criação de novos espaços de simulação atinge a cultura escolar, desconhecer a importância que as novas tecnologias tecem na vida cotidiano dos alunos, nos faz retroceder a um ensino tradicional. Nesta perspectiva foi formulada segundo *Pons*(1994) uma declaração da Comissão sobre Tecnologias Educacionais dos Estados Unidos, sobre o estudo do ensino como processo tecnológico:

É uma maneira sistemática de elaborar, levar a cabo e avaliar todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva (PONS,1994, p. 42).

É preciso incluir na escola os saberes que os alunos trazem de casa, o conhecimento prévio do aluno auxiliará na prática pedagógica, incluindo os jogos digitais, a partir de relatos de experiências, a partir de discussões sobre o uso da tecnologia elaborada para a educação, mas é preciso incorporar com um sentido. Como? Para quê? Não apenas como um método qualquer, mas como uma mediação crítica, fundamentada, para qual propósito está sendo inserido os jogos digitais. *Sancho* diz que: “Na planificação e um ensino de qualidade, com suas dimensões culturais, éticas e sociais, é importante pronunciar-se sobre as finalidades tanto como sobre os meios, buscando uma coerência entre ambos (1998, p. 33).

Nesta perspectiva do para quê, os jogos digitais relaciona-se também como os modos de cooperação e de organização, volta a ideia de fazer, criar, de pensar sobre

valorizar os instrumentos tecnológicos que estão dispostos, e conceber aos jogos digitais um significado e um sentido enriquecedor e potente no processo de ensino aprendizagem. Existem crianças que chegam a escola tendo visto o mundo apenas pela televisão, já outras chegam com várias experiências e contatos enriquecedores com adultos ou com o meio em que vivem. É importante integrá-la a aula como elemento diário de uma construção de conhecimento.

Para *Litwin* “a função da escola não é de transmitir conhecimento, mas sim de reconstruir o conhecimento experiencial” (1998, p.123), segundo a autora hoje, a tecnologia educacional tem interesse de favorecer a concepção da visão sobre o impacto positivo que temos a disposição como uma ferramenta de apoio pedagógico. Segundo sua concepção a incorporação dos jogos digitais não deve estar focado na motivação, mas na necessidade de repensar estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem.

Contudo, devemos ter cuidado sobre de que forma será inserido os jogos digitais no plano pedagógico, não é só simplesmente uma incorporação no seu plano de aula, é sobretudo planejado, criado, definir metas. Segundo Antunes:

Em síntese, jamais pense em usar os jogos pedagógicos, sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos. E jamais avalie a qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar (1999, p. 37).

Os jogos digitais são uma ferramenta que ajuda na formação do elo entre professor e aluno. O educador deve sempre escolher com cuidado qual jogo se adequa a determinado conteúdo, sempre focando no resultado que ocorrerá neste método de ensino.

Segundo Gómez(1998), o plano de aula dos professores não consiste na execução de certas práticas, mas na realização das operações programadas dos mais diversos modos.

Pensar ou refletir sobre a prática antes de realiza-la; Considerar que elementos intervêm na configuração da experiência que os alunos terão, de acordo com o método e o conteúdo envolvido; Ter em mente as alternativas disponíveis; Prever na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar; Antecipar as consequências possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua; Ordenar os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade; Delimitar o contexto, considerando as limitações com que contará ou tenha de superar, analisando as circunstâncias reais em que se atuará; Determinar ou prever os recursos necessários (GOMÉZ, 1998, p. 205).

Segundo Gómez não se trata do professor seguir uma sequência de passos sucessivos, mas sim de ressaltar aspectos ao qual se deve prestar atenção em um processo de reflexão e deliberação sobre a prática pedagógica, porque ao planejar o currículo se decidem muita coisa. O autor ainda ressalta que o material pedagógico que os professores utilizam está ligado estreitamente a metodologia pedagógica, e por isso aos processos de aprendizagem, eis a importância da aquisição e reflexão quanto a utilização dos materiais e

variedades que se dispõe para criar uma aula atrativa e com bons resultados, ele é o único que tem o papel importante de na prática concreta, na aplicação de ideias e propostas de qualquer tipo, e as condições da realidade da sua sala. É exigida do professor não só a mediação do saber, mas a utilização de estratégias, que permite ao aluno a aquisição do conhecimento.

Fazendo este elo entre o pensar pedagógico do professor, o mesmo deve estar ciente das possibilidades que os jogos digitais possuem, procurando trabalhar de forma planejada e elaborada. O professor é o mediador entre aluno/ jogo/ aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa exposta neste artigo, notou-se que os jogos digitais é de suma importância para o desenvolvimento intelectual, auxilia na socialização, no desempenho dos alunos frente as atividades propostas e principalmente no processo de ensino aprendizagem.

Gee(2009) ressalta que os jogos digitais é uma ótima alternativa e inovação na prática pedagógica do educador, prender a atenção do aluno no que é proposto sobre o conteúdo a ser ensinado, potencializar o ensino como processo de aprendizagem do aluno, proporcionando uma aula lúdica e prazerosa.

Deve-se esclarecer que os jogos digitais na prática pedagógica podem trazer resultados positivos no desenvolvimento da criança, sempre estando dentro do contexto escolar, possibilitando um ambiente de aprendizagem, de construção do conhecimento. Piaget (1967) defende que as atividades lúdicas é a base das atividades intelectuais da criança, não é apenas para gastar energia e fazer com que esses alunos ficam quietos, mas é um meio de trabalhar também o intelectual do aluno

Vale lembrar que os jogos digitais é um desafio que se provoca no aluno para despertar interesse, prazer, mesmo que o resultado seja negativo, o que não podemos é interromper o pensamento da criança, devemos estimular, explicar. Ao educadores nos cabem a missão de fazer uma avaliação sobre as potencialidades educativas que esses alunos desenvolveram durante o jogo, para proporcionar o desenvolvimento integral desses alunos.

As novas tecnologias nos oportuniza várias outras possibilidades exemplo disso, são os museus, que estão usando as novas tecnologias para dispor suas histórias, suas obras, alguns até dispõem aplicativos para baixar e fazer uma visita ao museu virtual e até mesmo visitar museus que são inacessíveis via terrestre pela distância que nos separam. Esta e outras variáveis possibilidades estão ao nosso dispor para usar com inteligência, sabedoria, na construção do saber.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Carlos. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petropolis: Vozes, 1999.
- BORGES, M.A.F e OLIVEIRA, S.P. **Learning biology with gene**. Proceedings of the PED'99 Conference, Exeter, England, 1999.
- CAMPOS, C.C.G, S.J. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia, Ciência e Profissão**. 2005, 23 (1), 12-21.
- CRAWFORD, R. **Na Era do Capital Humano**. Tradução de Luciana Bomtempo Gouveia. São Paulo: Atlas, 1994.
- ENCICLOPÉDIA. **A história dos jogos eletrônicos**. 2012. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_jogos_eletr%C3%B4nicos> Acesso em 13 de Setembro de 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GEE, James Paul. **Bons videogames mais boa aprendizagem**: Coletânea de ensaios sobre videojogos, a aprendizagem e a literária. Ramada: Pedagogo, 2009.
- GÓMEZ, Péres A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: **O jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- JOSÉ, Gimeno Sacristán; ALBERTO, Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- LITWIN, Edith. **Tecnologia Educacional**: Política, Histórias e Propostas. São Paulo: Arimed. 2001.
- MASTROCOLA, Vicente Martins. **Doses lúdicas**: breves textos sobre o universo dos jogos e entretenimento. São Paulo: Independente, 2013.
- NALLIN, Cláudia Góes Franco. **Memorial de Formação**: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, São Paulo, 2006.
- PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias**. Minas Gerais, 2006.
- MEC. **PROGRAMA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**. Disponível em: < http://webeduc.mec.gov.br/linuxeducacional/pagns/down_isos.php > Acesso em: 02 de Outubro de 2019.
- SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educativa**, Barcelona, 1998.
- SILVA, A.L.; LIMA, F.P.A. **Análise de Requisitos de Software e Análise da Atividade de Trabalho**. 3ed. Saraiva. Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Software Livre**: a luta pela liberdade do conhecimento. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

VALENTE, José Armando. **Por Quê o Computador na Educação** :Computadores e Conhecimento: repensando a educação (pp. 10-24). Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1999.

VÉRON, E. **Los soportes de las medias**, Application, Paris. 1985.

VYGOSTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1998.

ENSINO REMOTO E ESCAPE ESCOLAR: UMA VISÃO DOS FUTUROS DOCENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) - QUÍMICA/FAEC

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 19/07/2022

Sebastiana Vieira Siqueira

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação de Crateús
Crateús – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5324734202225467>

Maria Carolaine Aurélio Fernandes Rosendo

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação de Crateús
Crateús – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4277827709926060>

Lourival Rosa Pereira

Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
Lourenço Filho
Crateús – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5769468361374450>

Ana Lucia Rodrigues da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação de Crateús
Crateús – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/3799043971887247>

RESUMO: O PRP oferta a estudantes inscritos na metade dos cursos de licenciatura, a vivência da sala de aula sob orientação de preceptores e professor orientador. Durante a pandemia oriunda do SARS-COV-2, as metodologias de ensino exigiram adaptações e aplicações diversas. As atividades desenvolvidas por meio de listas de exercícios, produção de vídeo aulas,

podcasts, gincana virtual e regências para auxílio na disciplina de Química desencadearam reflexões de acesso à internet e evasão escolar. A pesquisa busca relatar e discutir os principais aspectos vivenciados pelos residentes durante as atividades propostas no período de ensino remoto na EEMTI Lourenço Filho em Crateús-CE, além de refletir sobre o desempenho escolar dos alunos da referida instituição em seus principais contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Química. Ensino. Pandemia.

REMOTE TEACHING AND SCHOOL ESCAPE: A VIEW OF FUTURE TEACHERS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM (PRP) – CHEMISTRY/FAEC

ABSTRACT: The PRP offers students enrolled in half of the degree courses, the experience of the classroom under the guidance of preceptors and a mentor teacher. During the SARS-COV-2 pandemic, teaching methodologies required adaptations and diverse applications. The activities develop through lists of exercises, production of video classes, podcasts, virtual gymkhana and regencies to help in the discipline of Chemistry triggered reflections on internet access and school dropout. The research seeks to report and discuss the main aspects experienced by residents during the activities proposed in the remote teaching period at EEMTI Lourenço Filho in Crateús-CE, in addition to reflecting on the school performance of students at that institution in their main contexts.

KEYWORDS: Chemistry. Teaching. Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

No ano de 2019 iniciou-se a disseminação mundial da doença decorrente do SARSCOV-2 ou novo coronavírus, relatado após casos na China. A propagação do vírus ocorreu rapidamente pelo mundo e no Brasil o primeiro caso registrado ocorreu em fevereiro de 2020, logo as instituições buscaram adaptações e suspensão de atividades diante da nova pandemia (LIMA, 2020).

A partir da publicação do Decreto N° 33.510 de 16 de março de 2020 do Governo do Estado do Ceará (CEARÁ, 2020), as atividades educacionais tornaram-se suspensas, acertadas por dúvidas e incertezas de toda a sociedade. Decorrido meses apáticos para a educação, núcleo gestor e professores migraram para as redes virtuais de comunicação a fim de retomar as atividades educacionais ainda cercados de dúvidas e dificuldades.

A migração das atividades escolares para o meio remoto explora dimensões do quadro de desigualdade, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (IBGE, 2018), pois aproximadamente 15 milhões de lares brasileiros não possuem acesso à internet. Os dados alertam ainda para as adaptações de sucesso e frustrações de professores e educadores para a permanência dos alunos na sala de aula virtual, resultando na evasão escolar.

No curso de Química da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), o PRP atua em parceria com duas escolas estaduais localizadas no município de Crateús-CE, às quais trabalham com alunos do Ensino Médio em tempo integral. A migração para os meios digitais, as metodologias e as respostas obtidas desse processo adaptativo são discutidos e muitas vezes avaliados em formações acadêmicas. Diante do exposto, esta pesquisa busca relatar e discutir os principais aspectos vivenciados pelos residentes durante as atividades propostas no período de ensino remoto na EEMTI Lourenço Filho, além de refletir sobre o desempenho escolar dos alunos da instituição supracitada em seus principais contextos.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado a partir de discussões e impressões obtidas durante as reuniões de planejamento entre os 8 residentes, preceptor e docentes da EEMTI Lourenço Filho. Todas as etapas do PRP na escola-campo ocorrem de modo remoto, acordando com as diretrizes delimitadas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). As atividades desenvolvidas denominadas regências abrangeram listas de exercícios, produção de vídeo aulas, jogos, *podcasts*, gincana virtual de Química e aulas demonstrativo-expositivas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realidade exposta do novo meio de atuação da área educacional impôs desafios a todos os sujeitos envolvidos. Para os professores já atuantes, notam-se as dificuldades

em adaptar-se às ferramentas indispensáveis ao período de ensino remoto. Segundo Souza (2020), as metodologias e currículo tradicionais em exercício no ensino básico antecedentes ao período pandêmico passaram por um processo de reinvenção, cabendo às redes sociais e softwares assumirem o papel de auxílio fundamental e indispensável às atividades escolar. Apesar do convívio diário com as tecnologias de informação e comunicação - TIC's, a substituição imediata de aulas presenciais para o meio remoto alteraram a rotina e os meios de trabalho.

A busca por novas ferramentas digitais e meios que tornassem as aulas mais atrativas e dinâmicas para os alunos foi o grande desafio imposto aos residentes. O acompanhamento das aulas síncronas ministradas pelo preceptor ocorreu por seis meses (período denominado preparatório). As participações e recursos utilizados eram expostos em diários de bordo que segundo Fontenele e Chagas (2020), são fundamentais para realizar considerações mais importantes de trabalho, além de buscar a resolução e discussão de pontos altos observados.

Ao início do período de regências, ou seja, o período de atuação planejada e acompanhada pelo preceptor, notou-se não apenas o desafio inicial de ministrar aula, mas também a dificuldade em interagir com computadores que poderiam possuir ou não ouvintes do outro lado. O PRP proporcionou ainda a participação em Encontros Pedagógicos, realizados pelo núcleo gestor da escola a fim de discutir e planejar ações escolares. Neste momento foi possível observar o cansaço dos docentes e a insistência em alcançar os alunos, visto que há a disponibilidade de material impresso, a comunicação via *Whatsapp* e a plataforma *Edmodo*, mas nem sempre utilizadas de forma eficiente.

Aos residentes atuantes na escola-campo buscou-se a migração de metodologias já conhecidas para o meio remoto. As videoaulas são meios de ofertar atividades semelhantes a tutoriais com resolução de exercícios da disciplina, além de assemelhar-se a aula presencial e ser disponibilizado aos alunos por meio da plataforma *Edmodo*, possibilitando um acesso individual sempre que necessário (ABE; QUIJADA, 2020).

Apesar dos recursos utilizados e meio disponibilizados, o acesso ao material complementar não foi eficiente, visto que alguns alunos com acesso à internet não buscavam acessar o material e tampouco acompanhar as aulas síncronas. Decorrente a isso, professores e coordenadores encontravam-se em situações complexas por não haver notas ou atividades realizadas ao fim de cada bimestre escolar. A proposta de uma gincana virtual de Química empolgou os residentes e preceptores do PRP. A preparação e execução do *Quimicando*, título atribuído à referida gincana, exigiu domínio e adaptações de ferramentas virtuais como *Wordwall*, *Power Point*, *Google Meet* e *Quizz Tabela Periódica*, mas o grande desafio foi promover a participação dos alunos. Além de ponto extra na disciplina, os alunos teriam um momento lúdico com a junção de todas as turmas, núcleo gestor, residentes e professores em salas virtuais. As inscrições necessárias para a participação na gincana foram baixas, poucas turmas participaram de forma efetiva,

restando a uma das equipes uma vitória unânime.

O uso de *podcasts*, recurso de áudio disponibilizado em plataformas digitais para fins jornalísticos, musicais e educativos, emergiu na aula presencial, mas ganhou destaque como ferramenta pedagógica na pandemia (SILVA JÚNIOR; SILVA; BERTOLDO, 2020). A proposta do *podcast* na aula de Química surgiu com o objetivo principal de protagonismo científico, em que o aluno pôde pesquisar, a partir de fontes confiáveis indicadas pelos residentes e professores, ações cotidianas com explicação química.

Após a pesquisa, o aluno produziria o *podcast* com a informação coletada e enviaria para os residentes. A proposta foi submetida para uma turma com média de quarenta alunos. Ao final do prazo obtivemos 3 *podcasts* produzidos, que abordaram Ligações Químicas e Cinética Química. Para incentivá-los, a produção do áudio garantiria ponto extra na disciplina.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas possuem respostas padrão de empenho estudantil; baixa participação, baixa interação e pouca ou nenhuma dúvida exposta durante as aulas. Ao fim dos 40 minutos de aula observa-se com frequência a permanência de contas na sala virtual sem manifestações de áudio ou vídeo.

Os meios de ensino e aprendizagem por muitas vezes exclui os alunos desfavorecidos de acesso à internet, promovendo um dos motivos para a evasão observada. Quanto aos alunos habitantes da zona urbana, observa-se a desmotivação nas atividades escolares decorrente do baixo desempenho escolar com notas não são satisfatórias. Além disso, há a evasão de alunos que buscaram trabalhos para auxiliar no orçamento familiar.

A Química é apontada como uma das disciplinas mais difíceis por alunos do Ensino Médio. Para o estudo dos fenômenos e propriedades da matéria é necessário o domínio de interpretação textual e, sobretudo matemática básica, muitos dos alunos observados no PRP não possuem entendimento de cálculos básicos, dificultando assim a compreensão da matéria e subsequente, a resolução de questões.

As adaptações a metodologias buscadas para auxiliar o Ensino de Química mostram-se efetivas para complementação dos tópicos químicos abordados, mas somente lúdico quando o aluno não possui o conhecimento básico. Espera-se com este trabalho que as metodologias abordadas futuramente possam não apenas ilustrar o conteúdo abordado, mas apresentar uma explicação básica de fundamentos indispensáveis na educação.

REFERÊNCIAS

ABE, Amanda Santos Franco da Silva; QUIJADA, Carla Christie Diban. **Muito além da vídeo aula: diversificando as metodologias de ensino remoto de biologia.** Revista Insignare Scientia-RIS, v. 4, n. 4, p. 349-362, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/art1cle/view/12043/7975>. Acesso em: 30 set.2021.

CEARÁ. **Decreto Nº33.510**, de 16 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 04 ago.2021.

FONTENELE, Jeísa Rodrigues; CHAGAS, Debora Frota. **DIÁRIO DE BORDO: ESCRITAS POÉTICAS DE NARRATIVAS COTIDIANAS**. IAÇÁ: Artes da Cena, v. 3, n. 1, p. 205- 216, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/iaca/article/view/5278/2553>. Acesso em: 30 set.2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD**. Contínua 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 10 ago.2021.

LIMA, Cláudio Márcio Amaral de Oliveira. **Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19)**. 2020. Scielo Brasil. Mar-Apr 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/rb/a/MsJJz6qXfjjpkXg6qVj4Hfj/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago.2021.

SILVA JÚNIOR, Edvargue Amaro da; SILVA, Cristiane Freitas Pereira da; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. **Educação em tempos de pandemia: o uso da ferramenta podcast como estratégia de ensino**. Tecnia, v. 5, n. 2, p. 31-51, 2020. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/815/624>. Acesso em: 04 set.2021.

SOUZA, Elmara Pereira de. **Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em: 30 set.2021.

CAPÍTULO 17

PODCAST: SINTONIZANDO A QUÍMICA

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 06/07/2022

Luiza Beatriz Bezerra de Sousa

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação de Crateús
Crateús, Ceará
<https://orcid.org/0000-0002-6068-9298>

Francisco Hermeson Bezerra Soares

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação de Crateús
Crateús, Ceará
<https://orcid.org/0000-0003-4429-1682>

Ana Heloisa de Sousa Cruz

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação de Crateús
Crateús, Ceará
<https://orcid.org/0000-0002-6204-6106>

Saulo Roberio Rodrigues Maia

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação de Crateús
Crateús, Ceará
<https://orcid.org/0000-0002-2523-3906>

Cosma Nayara Rosendo de Miranda Gusmão

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação de Crateús
Crateús, Ceará
<https://orcid.org/0000-0002-9489-6375>

RESUMO: As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) dão um grande suporte no meio didático da educação. São muitas

as ferramentas e metodologias que utilizam bastante as TICs como suporte de construção do conhecimento. O *Podcast* é uma importante tecnologia que pode ser muito utilizada em sala de aula, e com o uso desta ferramenta é possível tornar as aulas de Química mais interativas, dinâmicas, fugindo assim da rotina da sala de aula. Entretanto, é necessário destacar que o *Podcast* é apenas um recurso que deve ser incorporado ao ensino tradicional, sendo apenas um complemento e não um substituto. Este trabalho relata a elaboração de *Podcasts* aplicados ao Ensino de Química, desenvolvido por bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Química. A flexibilidade deste recurso, associado a estratégia de usar uma locução de forma regional, resultou em melhorias na compreensão visto que conseguimos atrair a atenção dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química. PIBID. TICs.

PODCAST: TUNING TO CHEMISTRY

ABSTRACT: Information and Communication Technologies (ICT) provide great support in the educational environment. There are many tools and methodologies that use ICT a lot as support for the construction of knowledge. The Podcast is an important technology that can be widely used in the classroom, and with the use of this tool it is possible to make chemistry classes more interactive, dynamic, thus fleeing from the classroom routine. However, it is necessary to highlight that the Podcast is only a resource that should be incorporated into traditional

teaching, being only a complement and not a substitute. This paper reports the preparation of a Chemistry Podcast, developed by Undergraduate Students in Chemistry. The flexibility of this resource, associated with a more regional language strategy, resulted in a better understanding of chemistry, as a result of greater attention from students.

KEYWORDS: Teaching of Chemistry.PIBID.TICs.

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que a internet é uma ferramenta de comunicação presente na vida da maioria das pessoas, e o acesso ao conteúdo desse veículo de comunicação pode ajudar na construção do conhecimento, principalmente com as TIC (tecnologia da informação e do conhecimento). (GOMES, 2007)

A rede mundial de computadores é hoje um grande espaço de educação informal, por meio de aplicativos de mensagens, sites de busca, e também espaço de educação não formal por meio de sites com endereços finalizados em edu, gov ou org. Hoje é possível frequentar museus, aquários, zoológicos e uma diversidade de cursos de graduação, pós-graduação, formação e outros por meio dos equipamentos com acesso à internet nas suas mais diversas formas de plataformas.

O desenvolvimento das TICs tem possibilitado uma crescente dinâmica no ensino aprendizagem, onde o uso dessas tecnologias, a manipulação das informações, são feitas de forma rápida, sistemática e competente. Uma das TICs mais utilizadas é o Podcast, que foi anunciada pelos editores do *New Oxford American Dictionary* como a palavra do ano: Podcasting (BBC NEWS BRASIL, 2005).

O Podcast é bastante utilizado na educação, na qual tem recebido uma atenção especial ao longo dos últimos anos. Contudo, a utilização de um meio audiovisual não deve ser considerado simplesmente como um mero recurso didático, devemos entender que o mesmo influencia decisivamente no modo que se constrói o conhecimento. (SKIRA, 2006). Segundo Vasconcelos Junior (2020) os *podcasts* são ferramentas atuais, de fácil produção, além de poderem ser bem efetivas pelo alcance que podem atingir através da Web por várias vias, como redes sociais, blogs, sites, rádio escolar e *webrádio*.

Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologia, no tema 3 é sugerido que em sua prática de ensino, a utilização do trabalho deve ser com: “som, imagem e informação” (BRASIL, 2006). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no capítulo “A área de Linguagens e suas Tecnologias” traz na competência 07 que o estudante do ensino médio deve ser capaz de:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação

A integração de todos estes recursos audiovisuais na sala de aula, além de servir para organizar as atividades de ensino, serve também para o aluno desenvolver a competência de leitura crítica do mundo, colocando-o em diálogo com os diversos discursos veiculados pelo audiovisual (ARROIO; GIORDAN, 2006).

Neste trabalho destacamos o uso do *podcast* na aula de química e a influência da linguística regional, que foi objeto de estudo.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado pelos bolsistas do Programa de iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Química da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC da Universidade Estadual do Ceará – UECE ao longo de 18 meses compreendidos nos anos de 2020 a 2022, ou seja, em pleno período pandêmico do SARS-COV-2, com a escola parceira do projeto, a saber, Escola Gaspar Dutra, também localizada no município de Crateús e foi apresentado para os alunos do segundo ano do ensino médio da citada escola.

Durante todas as quintas-feiras do mês de setembro de 2020 nos reunimos para discutir como seria todo o desenvolvimento do nosso trabalho, qual aplicativo para a gravação e qual conteúdo seria discutido ao longo de todo Podcast.

- Para dar início ao trabalho foi desenvolvido o roteiro para o Podcast, contendo o tema de “reações exotérmicas e endotérmicas”;
- Após o término do roteiro foi gravado o Podcast, no dia 30 de setembro, pelo aplicativo Anchor®, uma ferramenta que permite a gravação de Podcasts, e logo em seguida foi editado pelo Audacity®, um software livre de edição digital de áudio;
- Logo em seguida foi desenvolvido um questionário, no google forms, para assim sabermos se o Podcast realmente é eficaz na área da educação, como podemos observar citar o número de questões e a forma destas e quantos alunos responderam;
- Após o término do questionário, foi enviado aos alunos o Podcast e o Questionário via aplicativo de mensagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Roteiro

Como citado anteriormente foi desenvolvido um roteiro para ser gravado e transformado em Podcast por meio dos aplicativos existentes no mercado. Utilizou-

se da linguística regional do nordeste brasileiro e, foi abordado o conteúdo de Reações Exotérmicas e Endotérmicas, para assim melhor desenvolver o diálogo durante a gravação, como podemos analisar abaixo:

Link para acessar o roteiro: https://docs.google.com/document/d/172-Vdya7U5FR28Rh0LGWAPmL_xliAgo-cbWKri4PwoQ/edit?usp=sharing

Como podemos observar nos gráficos dirigidos aos alunos do 2º ano, o Podcast como forma de auxílio de ensino, é bem visto diante de alguns alunos, com a margem de 100% de facilidade em aprendizagem, como mostra no primeiro gráfico. Embora para alguns alunos o Ensino Tradicional predomina, mas baseado nos gráficos o Podcast como forma de ensino melhorou e facilitou a forma de aprender dos alunos.

Através do Podcast proposto sobre Reações Exotérmicas e Endotérmica, foi mais fácil aprender o conteúdo ?

0 / 6 respostas corretas

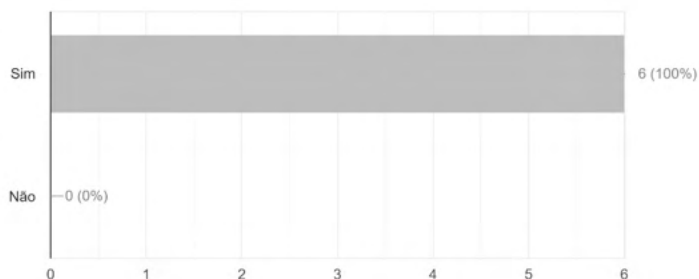


Gráfico 1

Sabemos que a Química é uma disciplina que possui muitos conceitos, fórmulas, pequenos detalhes que acaba confundindo os alunos, mas com o Podcast podemos ver que os alunos se deram bem, entendendo assim melhor o conteúdo.

Como podemos observar, 100% dos alunos acham que é mais prático utilizar o Podcast para aprender o conteúdo proposto. Eles acham mais dinâmico e interativo do que o próprio Ensino Tradicional.

Foi mais fácil diferenciar os tipos de reações exotérmica e endotérmica com o auxílio do Podcast?

6 respostas



Gráfico 2

Novamente podemos observar que 100% dos alunos acham que o Podcast ajudou bastante no desenvolvimento desse conteúdo, e principalmente na hora de diferenciar reação endotérmica e exotérmica, o que para muitos é um grande desafio, pois são pequenos conceitos, mas que acabam confundindo o alunos na hora da diferenciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento de todo esse trabalho conclui-se que o Podcast tem uma grande capacidade de complementar o ensino tradicional, trazendo uma nova ferramenta e um novo jeito dinâmico de se aprender.

O Podcast vem sendo bastante utilizado em programas educacionais, e o PIBID abordou esse meio de ensino e vem utilizando nos seus projetos dentro das escolas parceiras. Com isso nota-se que a forma de entender o assunto ficou bastante flexível e com significativas melhorias nas turmas, e essa estratégia de usar uma locução de forma regional e de fácil compreensão, ajudou na forma de colher a atenção dos alunos.

REFERÊNCIAS

1. ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo Educativo: aspectos da organização do Ensino. Química Nova na Escola, São Paulo, n. 24, p. 8-11, 2006.
2. BBC NEWS BRASIL. Dicionário elege 'podcast' como a palavra do ano (2005). Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2005/12/051207_podcastms#:~:text=O%20termo%20%22podcast%22%20foi%20escolhido,tocador%20pessoal%20de%20m%C3%BAAsica%20digital%22. Acesso em 06 de julho de 2022.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
4. BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

5. MELLO, Irene Cristina. O ensino de Química em ambientes virtuais. Cuiabá: EDUFMT, 2009. 294 p
6. SKIRA, Diana. J. The 2005 word of the year: Podcast. *Nursing Education Perspectives*, v. 27. n.1, 54– 55, 2006. WIKIPEDIA
7. VASCONCELOS JUNIOR, J. B. WEBCLUQ: DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA À MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA A PARTIR DE PODCASTS. 2020. Dissertação (Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA) - Universidade Federal do Ceará.

A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA JAPONESA 5S PARA MELHORIA DA QUALIDADE DAS AULAS REMOTAS NO ENSINO PÚBLICO DURANTE A PANDEMIA COVID/19 EM ALAGOAS

Data de aceite: 01/08/2022

Fábio Ferreira de Lima

Universidade Estadual de Alagoas- Graduando em Geografia Licenciatura Plena, Bacharelado em Administração de Empresas Arapiraca – AL

RESUMO: Este artigo apresenta um relato de uma experiência profissional como Auxiliar de Gestão através da empresa FALCONI em um projeto de aplicação da Gestão Integrada da Escola (GIDE) em Escolas do Estado de Alagoas em 2014 e acadêmica como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como aluno licenciando no curso de Geografia na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), com o acompanhamento de aulas remotas em escola pública de Arapiraca-AL. A aplicação do método 5S através da GIDE se deu dentro das escolas, campanhas de conscientização e vários projetos foram desenvolvidos e a melhoria contínua dentro do espaço escolar foi incentivada. No PIBID está sendo observado a forma como as aulas estão sendo ministradas e as dificuldades encontradas entre alunos e professores. Com essa observação esse artigo tem o objetivo de adaptar a aplicação do método 5S no contexto de aulas remotas e melhorar seus resultados. 5S é um acrônimo de 5 palavras Japonesas: *Seiri* (Senso de Utilização); *Seiton* (Senso de Arrumação); *Seisō* (Limpeza); *Seiketsu* (Senso de Saúde/padronização) e *Shitsuke* (Autodisciplina). Assim,

utilizou-se como metodologia, para construção deste artigo, a observação das aulas, bem como o acompanhamento das atividades junto ao professor.

PALAVRAS-CHAVE: Melhoria Contínua, Método 5s, Aulas remotas.

THE USE OF THE JAPANESE 5S METHODOLOGY TO IMPROVE THE QUALITY OF REMOTE CLASSES IN PUBLIC EDUCATION DURING THE COVID/19 PANDEMIC IN ALAGOAS

ABSTRACT: This article presents an account of a professional experience as a Management Assistant through the company FALCONI in an application project of Integrated School Management (GIDE) in Schools in the State of Alagoas in 2014 and academic as a scholarship holder of the Institutional Program of Initiation Scholarships to Teaching (PIBID), as a graduate student in the Geography course at the State University of Alagoas (UNEAL), with monitoring of remote classes at Escola Hugo Lima de Arapiraca-AL. The application of the 5S method through GIDE took place within schools, awareness campaigns and several projects were developed and continuous improvement within the school space was encouraged. At PIBID, the way in which classes are being taught and the difficulties encountered between students and teachers is being observed. With this observation, this expanded summary aims to adapt the application of the 5S method in the context of remote classes and improve its results. 5S is an acronym for 5 Japanese words: *Seiri* (Sense of Use); *Seiton* (Sense of Storage); *Seisō* (Cleaning);

Seiketsu (Sense of Health/standardization) and Shitsuke (Self-discipline). Thus, it was used as a methodology for the construction of this expanded summary, the observation of classes, as well as the monitoring of activities with the teacher

KEYWORDS: Continuous Improvement. Method 5S. Remote Lessons.

1 | INTRODUÇÃO

É notório o esforço de professores e alunos para se adaptarem a realidade das aulas remotas; professores que antes lecionavam e viam o rosto de seus alunos e a expressão, caso não tivessem entendido o assunto, e alunos que estavam em um ambiente propício as aulas, com seus colegas, carteira e materiais escolares. O ambiente familiar agora é a nova “escola” para alunos e professores, que precisam se adaptar e se manterem motivados ao ensino e a aprendizagem em um ambiente com várias distrações.

Foi em um ambiente completamente de transtornos em 1950, após a II Guerra Mundial, que o Químico, Engenheiro e Administrador de Empresas, Kaoru Ishikawa, criou a metodologia 5S, inicialmente utilizada para ajudar as empresas Japonesas a se reerguerem e se tornarem competitivas no mercado mundial.

De acordo com MARSHALL (2005), Kaoru Ishikawa chamou a atenção para a necessidade de entender a qualidade em uma organização como um compromisso constante com a educação. Para ele, a qualidade começa e termina com a educação. É através da formação, treinamento e prática que se chega ao nível de excelência e se consegue alcançar metas e melhores resultados, tanto em níveis empresariais quanto em níveis educacionais com professores capacitados que não apenas transmite o conhecimento adquirido, mas sim, constrói junto com os alunos.

A Educação Pública não estava preparada para o ensino remoto, e em Alagoas diante de vários cenários, com diversos alunos na zona rural sem acesso à internet e nas cidades várias famílias sem trabalho, sem conseguirem adquirir algum meio eletrônico para acompanharem as aulas. O Governo de Alagoas lançou o programa “Busca Ativa” estratégia utilizada para o combate ao abandono escolar, diante do novo cenário ocasionado pela pandemia. Com isso, a ferramenta de Gestão 5S, adaptada a realidade escolar na modalidade remota, se mostra como uma alternativa para melhorar e deixar as aulas mais eficientes para alunos e professores.

O termo 5S é o acrônimo de cinco palavras Japonesas: *Seiri* (Senso de Utilização); *Seiton* (Senso de Arrumação); *Seisō* (Senso de Limpeza); *Seiketsu* (Senso de Saúde/padronização) e *Shitsuke* (Senso de Autodisciplina). O objetivo deste artigo é a adaptação da metodologia Japonesa, antes aplicada em empresas, em Escolas da rede Pública de Ensino em momento de pandemia e isolamento social.

A aplicação da metodologia não é simples, requer mudança de hábitos e necessita de ação e empenho para que se alcance o objetivo final, que é a melhora da qualidade

das aulas remotas e o bem-estar de alunos e professores. Para Cardoso e Batista (2017, p.105) et al (...) O 5S é um programa pouco teórico e muito prático, na realidade são necessárias muitas ações e pouca teoria. Tem como objetivo, antes de tudo, melhorar a qualidade de vida do ser humano.

Vale ressaltar que, a experiência aqui apresentada foi fruto da minha participação em um projeto de iniciativa público e privada. O Estado de Alagoas contratou uma empresa de Gestão, através da Secretaria de Educação, chamada Falconi Consultores de Resultado, como sede em Nova Lima -MG, para a aplicação da GIDE (Gestão Integrada da Escola) que tem como base a implementação de uma ferramenta chamada PDCA, utilizada para o alcance de metas planejadas, e dentro dessa ferramenta o método 5S é utilizado. A empresa adaptou essa ferramenta amplamente utilizada em empresas para um contexto escolar, visando a melhor gestão e eficiência dos trabalhos dentro da escola, com o objetivo de melhorar os resultados educacionais, tais como o Índice da Educação Básica (IDEB).

Fiquei responsável por acompanhar 10 Escolas Estaduais em Arapiraca-AL e cidades vizinhas, no auxílio de diretores, coordenadores e técnicos da secretária das escolas, para a aplicação do método, que abrangia três dimensões: Dimensão Resultados, onde se observava o resultado das avaliações dos alunos, Ensino Aprendizagem, onde se avaliava o processo de aprendizagem proposto pela escola, e Condições Ambientais, que avaliava o clima escolar, tais como relacionamento aluno e professor, e condições estruturais da escola. Diante dessa visão sistêmica foi observado que não adiantava resolver problemas pontuais sem encontrar a raiz do problema, visitei escolas que tinham uma ótima estrutura, laboratórios equipados e materiais para os alunos, porém não havia professores, ou se tinha, não tinham capacitação para utilizar essas ferramentas com seus alunos, ou incentivos de formação continuada para aprimorarem suas técnicas e visitei escolas que a estrutura não era tão equipada, mas havia melhores indicadores escolares, e isso é fruto da Gestão empregada em cada escola.

Como fruto das aprendizagens adquiridas no decorrer deste período surgiu a motivação para analisar, agora como aluno de Licenciatura em Geografia, por meio da minha experiência como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) junto ao município de Arapiraca, através de observações os limites e possibilidades de aplicação do método 5s na escola participante do referido programa. Frente a estas disposições discorreremos sobre a metodologia aplicada para esta investigação.

2 | METODOLOGIA

Em termos metodológicos, para análise do 5s na escola, é uma pesquisa qualitativa e tomei como aporte a observação do contexto das aulas remotas. O acompanhamento do professor, a forma de apresentar a aula, sua dinâmica de prender a atenção dos alunos e as formas de avaliação. Quanto ao aluno, foi observado sua interação, resultados das

avaliações propostas, frequência e as dificuldades que estão enfrentando para aprenderem em seu ambiente familiar.

O artigo está dividido nas seguintes seções: “Introdução”, que apresenta as principais dificuldades encontradas pelos professores e alunos no ambiente online, e uma explicação do surgimento do método 5S, “Metodologia” que é a presente seção, “Formação do Professor” que contextualiza os principais problemas enfrentados pelos docentes ao precisarem se adaptar a contextos completamente diferentes sem investimentos em formação continuada, “Metodologia Japonesa 5s” que efetivamente vai detalhar a importância dos senso aplicadas ao contexto educacional online.

O 5s dentro do ambiente escolar já foi abordado por alguns autores, dentre eles Izabela Murici e Neuza Chaves que publicaram o livro “Gestão para Resultados na Educação” em que detalham a importância do método e sua aplicação, e no contexto pandêmico alguns artigos foram publicados tais como “A ferramenta 5S aplicada ao gerenciamento da segurança das refeições no contexto do enfrentamento da Pandemia COVID-19” dos autores: Maria Teresa, Maira Mendes e Larissa Sousa.

Frente a estas considerações, o presente trabalho buscará tratar da relevância de se buscar no cotidiano das aulas remotas, a melhor forma de se aplicar o 5S nas escolas e resultados satisfatórios para a melhora da qualidade da educação Pública. Sendo uma ferramenta para capacitar alunos e professores na necessidade de se ter aulas remotas, a pandemia trouxe essa emergência de se ter a formação necessária e conseguir manter a qualidade do ensino.

3 | FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Um dos problemas mais relatados na educação, é o pouco investimento na formação do professor em sala de aula, no modo presencial já era urgente esse investimento, e agora nesse momento virtual as deficiências do sistema de ensino se mostram ainda maiores. Segundo pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC), solicitada pela Fundação Victor Civita (FVC) em 2010, publicado no site NOVA ESCOLA mostra:

Em boa parte dos estados e municípios do país, a formação docente não dá conta de seu objetivo principal, que é aprimorar a prática pedagógica para fazer os alunos avançarem. As políticas públicas implantadas pelas Secretarias de Educação ainda não conseguem auxiliar as escolas e os professores em suas reais necessidades, pois os programas existentes são voltados para as demandas gerais do sistema. Além disso, nem todas as redes contam com um coordenador pedagógico por escola e, quando há, ele não recebe uma capacitação específica para ser formador.

A modalidade de ensino a distância já é muito utilizada e amplamente expandida na educação brasileira, a Lei N° 9.394/1996, há mais de vinte anos, já regulamenta a prática. Em seu Art. 32, § 4° diz: “ O ensino Fundamental será presencial, sendo a distância

utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

A situação emergencial chegou com a pandemia COVID/19, e vemos o quanto o sistema de ensino público estava despreparado para acomodar tanto alunos, quanto professores na modalidade virtual.

Os professores da educação básica, estavam adaptados ao contexto presencial, com interação dentro da sala de aula, avaliações realizadas in loco, aulas de campo, laboratórios, entre outros meios em que fosse possível a correção no momento em que se desenvolvia as atividades didáticas. A quebra repentina desse padrão, demandou um tempo imenso entre a parada completa do ensino presencial, até um planejamento feito às pressas para o ensino remoto. O Governo do Estado de Alagoas, suspendeu as aulas em março de 2020, seguido pelas prefeituras do Estado. Segundo o parecer de nº 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo Ministério da Educação (MEC), autorizou a realização de aulas na modalidade remota no ensino básico ao superior.

A partir de então, os professores começaram a utilizar de meios digitais para as aulas, algumas tentativas frustradas tanto de alunos quanto de professores foram observadas nas aulas que acompanhei como aluno do PIBID. A falta de ilustrações, slides, vídeos ou outras formas mais lúdicas foi um problema para prender a atenção de alunos, muitos professores por não terem tido formação para lidar com essa modalidade de aula, tiveram grandes dificuldades de concluir suas aulas com êxito. A falta de interesse dos alunos e a baixa interação também era um fator desmotivador ao professor, que muitas vezes sentia que estava falando sozinho para câmera do computador, apenas vendo fotos de perfis dos alunos.

COSTA, et al. (2016) discutem o papel do ensino à distância com o intuito de mostrar os resultados iniciais de pesquisas que estão sendo desenvolvidas em instituição pública para a formação docente. Segundo a pesquisa:

No contexto atual, acreditamos que a questão da metodologia deveria ganhar destaque em cursos de formação de professores; no sentido de proporcionar a reflexão constante e sistematizada sobre a relação entre metodologia e tecnologia digital. Afinal, os professores são os multiplicadores do conhecimento e diretamente responsáveis em formar os seus alunos nas dinâmicas atuais. Assim, é fundamental que o professor possa refletir, em cursos que sejam voltados a sua qualificação, sobre didatização, planejamento e implementação tendo em vista as atuais tecnologias. É importante ressaltar que o conceito de presencialidade vem se alterando e o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação permite novas e diversas formas de interação que afetam e são afetadas pelos processos sociais, entre eles, os processos educativos.

Nos dias atuais, a formação de professores e coordenadores pedagógicos das escolas é voltada para o presencial, e não é o intuito mudar completamente isso, o ensino presencial é importante para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, a interação no contexto social é primordial para o desenvolvimento humano, respeito as diferenças, a

convivência harmônica em grupo, resolução pacífica de conflitos, são vários os aprendizados adquiridos quando estamos em grupo.

No entanto, a população no mundo todo precisou se isolar por um grande período de tempo para evitar que a propagação do vírus SARS -COV -2 se espalhasse ainda mais e houve a necessidade de aguardar a vacina, nesse momento de isolamento, a necessidade de continuar educando se faz presente, a formação da comunidade escolar para esses momentos de emergência sanitária é urgente e precisa ser planejada de forma eficiente.

4 | METODOLOGIA JAPONESA 5S

Diante da destruição do Japão, após a Segunda Guerra Mundial, a reconstrução do País se deu através da disciplina e empenho do povo Japonês, o 5S foi criado pelo centro de educação e qualidade, com a liderança de Kaoru Ishikawa, com a principal finalidade de reorganizar o País (LAES; HAES, 2006).

Na tentativa de se reerguer, as indústrias japonesas necessitavam colocar no mercado, produtos com preço e qualidade capazes de competir na Europa e Estados Unidos. A prática do Programa 5S contribuiu para a recuperação e implantação da Qualidade Total nas empresas do Japão. Devido sua eficácia, é visto até hoje como o principal instrumento de gestão da qualidade e produtividade (REBELLO, 2005).

Segundo as autoras Izabela Murici e Neuza Chaves, o programa 5S adaptado ao contexto escolar, atua predominantemente sobre a formação de uma nova consciência, como se refinassem os sentidos humanos para perceber melhor a realidade e ter ações inteligentes sobre a convivência e o uso dos recursos tangíveis e intangíveis. As autoras continuam e afirmam que: “além de ajudar a melhorar o ambiente, esse programa atua indiretamente sobre os problemas como repetência e abandono escolar, que representam um desperdício de custo elevado, trazendo prejuízos em longo prazo de oportunidades para o aluno e para o País”

Quando estava implementando o projeto GIDE nas escolas públicas de Alagoas, observei grande resistência de vários profissionais da educação em relação ao método, falar de ferramentas de Gestão não é uma exclusividade de grandes empresas. Dentro das escolas observamos vários processos gerenciais, tais como prestação de contas da direção, trabalhos administrativos nas secretarias escolares, planejamento da coordenação sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e a gestão da sala de aula com os professores e o planejamento das aulas. Além de termos muito falados no contexto empresarial como motivação, liderança e metas para a educação.

O método 5s é um estilo de vida profissional e pessoal, nele, encontramos disciplina, processos definidos, organização e controle das atividades, buscando eficiência e eficácia no planejamento do dia a dia.

4.1 Senso de utilização

O senso de utilização é o desenvolvimento da consciência do uso adequado dos recursos disponíveis (livros, cadernos, informações, tempo etc.) para a realização da aula. Selecionar os materiais que realmente servirão para o processo é primordial para aproveitar o tempo e conseguir eficiência e agilidade em aulas remotas que estão reduzidas. Os materiais que não servem devem ser descartados ou doados para que fique apenas o necessário.

O ambiente familiar é completamente diferente do escolar, e demanda uma maior disciplina na utilização dos recursos para as aulas remotas. Materiais escolares muitas vezes misturados com pertences de outros familiares, irmãos em séries diferentes, e casas pequenas com muitas pessoas morando no mesmo ambiente. Ter a consciência do que se precisa para hora da aula e a necessidade desses itens é de extrema importância para o êxito das aulas.

O senso de utilização nos faz refletir o hábito de muitas pessoas de guardar vários objetos que, muitas vezes, sem utilidade alguma, ficam amontoados deixando o ambiente desorganizado e impedindo de encontrar o que realmente é necessário.

4.2 Senso de arrumação

É a definição de um local para todos os itens que foram considerados úteis, definindo critérios para serem acessados e repostos facilmente. Para Izabela Murici e Neuza Chaves, pg. 144, 2013), o princípio que o define é: (...)Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar”

Com as aulas remotas precisamos organizar as abas que ficam abertas no computador para não ficarem vários assuntos aleatórios dispersando a atenção, aplicativos de redes sociais devem ser fechados e mensagens que não são a respeito do assunto ignoradas.

Atualmente nas configurações de vários celulares, existe a opção de desativar notificações de vários aplicativos e inclusive colocar limite no uso durante o dia, essa ação deve ser ensinada aos alunos e professores no momento da aula remota. Com a criação de redes sociais como Instagram, Twitter, Tiktok entre outros, pessoas de diversas idades estão cada vez mais conectadas e entre os jovens a utilização desses aplicativos é muito maior.

Uma pesquisa realizada no Brasil pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com mais de dois mil adolescentes mostra que 25,3% são dependentes moderados ou graves de internet. O estudo foi feito com jovens de 15 a 19 anos de escolas públicas e privadas da região metropolitana de Vitória. Eles responderam a um questionário internacionalmente utilizado para verificar o vício digital, o Teste de Dependência. Mais do que medir o tempo de uso das redes, a avaliação tem como objetivo verificar como acesso

à internet impacta na rotina, emoções e relacionamentos dos usuários.

Por isso é essencial o alerta aos estudantes e professores nos limites do uso de aplicativos que não dizem respeito aos conteúdos didáticos, a tecnologia deve ser utilizada para o processo de ensino e aprendizagem, mas com planejamento e focada nos assuntos da disciplina.

4.3 Senso de limpeza

Este senso é para deixar o espaço limpo e livre de incômodos. Sujeira seja ela qual for, tais como: barulho, fofocas, alimentos. A pandemia trouxe diversas preocupações quanto a importância de lavar as mãos, uso de máscara e a forma de se cumprimentar as pessoas. A limpeza vai além de questões ligadas ao material físico, é preciso salientar que o bullying também é uma forma de sujar tanto alunos quanto professores, as atitudes, falas e comentários desrespeitosos deve combatida, em aulas virtuais onde muitas vezes se ligam as câmeras, se expõe foto de perfil e é utilizado a voz, muitos podem fazer o chamado “bullying virtual” e isso precisa ser combatido com debates e reflexão para um ambiente limpo tanto fisicamente quanto moralmente.

O Senso de limpeza nos faz lembrar do senso anterior, de arrumação, a tela de trabalho de diversos computadores muitas vezes é lotado de arquivos sem organização e utilidade, “limpar” é um processo que auxilia na eficiência dos processos de encontrar cada coisa em sua devida pasta.

4.4 Senso de saúde/padronização

Com a pandemia da COVID/19, as interações humanas foram restritas, alunos e professores precisaram deixar as salas de aula, o contato físico e a interação do meio escolar. O isolamento social tem deixado marcas e problemas psicológicos, antes a interação entre professores, e alunos com seus colegas, agora apenas uma tela de computador ou smartphones, ouvindo a voz e vendo as fotos dos perfis, uma aproximação virtual que não se supre a carência afetiva de da reunião presencial. A esse respeito Vigotsky afirma que:

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2002, p. 117-118).

No dia 7 de abril é comemorado o dia Nacional do Combate ao Bullying e à violência na Escola, as escolas agora entram na dimensão do combate a violência virtual. De acordo com Joana London, psicóloga e gerente pedagógica do Laboratório Inteligência de Vida (LIV), reforça que os educadores devem ficar atentos às movimentações no chat durante à aula e possíveis constrangimentos. Outra questão importante é a obrigatoriedade das câmeras ligadas durante a aula, questão que perpassa por indicativos socioeconômicos, como a estrutura da própria casa do estudante. “A gente não estava preparado para receber

a escola em casa”, aponta a especialista.

Um relatório divulgado pela Organização Mundial de Saúde, OMS, alerta para o aumento de atos de violência no meio virtual junto com o temor de muitas crianças sobre a hora de voltar para o ambiente presencial. “Durante a pandemia da Covid-19, e com o consequente fechamento das escolas, nós observamos um aumento em manifestações de violência e ódio online – e isto inclui o bullying. Agora, com as escolas começando a reabrir, as crianças estão expressando medo em retornar às aulas”, relatou Audrey Azoulay, Diretor-Geral da UNESCO.

A questão da saúde mental deve ser avaliada por todos da escola, é necessário a criação de um comitê para a avaliação e ajuda das pessoas que estão sofrendo com o isolamento. Muitas pessoas estão sobrecarregadas das notícias que chegam, muitos pais perderam emprego, familiares acabaram falecendo devido ao vírus, então a necessidade de acompanhamento se faz necessário. É preciso criar um canal para se ouvir todos da comunidade escolar e com ajuda de profissionais qualificados dar suporte a essas pessoas.

No dia 10 de outubro de 1992, foi instituído o Dia Mundial de Saúde Mental pela Federação Mundial de Saúde, e serve para refletimos dentro e fora da sala de aula a importância da saúde de alunos e professores que precisam estar em isolamento.

Outro ponto importante nesse senso é a prática da padronização. Medida importante para o funcionamento correto das aulas. Professores precisam no planejamento das aulas seguirem um cronograma de assuntos e registrarem práticas pedagógicas que deram certo. Muitos professores pela correria e o pouco tempo acabam não criando um padrão e muitas turmas ficam com assuntos adiantados e outras atrasadas. Em muitas escolas há professores contratados e efetivos que elaboram formas atrativas de aula que os alunos conseguem aprender determinados assuntos. Se faz necessário registrar essa prática pedagógica bem-sucedida para que caso esse professor não esteja presente, esse conhecimento possa ser passado adiante e não fique perdido. Segundo Martins e Laugeni (2006, p. 464):

(...) “A padronização deve ser entendida como um ‘estado de espírito’, isto é, hábitos arraigados que fazem com que de modo padronizado, para não dizer automatizado, como reflexo condicionado, pratiquemos os 3S anteriores”.

4.5 Senso de autodisciplina

O senso de autodisciplina é a consolidação dos outros quatro. É o nível mais elevado do método, quando se atinge esse nível não é mais necessário controle externo, você consegue executar normas e padrões definidos anteriormente de forma programada e organizada.

Para CARPINETTI (2012) esse senso tem por objetivo manter o local de trabalho em ordem. A regra básica consiste em desenvolver as tarefas de forma correta, segundo os padrões e normas da organização quando, sem a necessidade de estrito controle

externo, a pessoa segue os padrões técnicos, éticos e morais da organização. As pessoas que estejam em avançado estágio de autodisciplina sempre tomarão iniciativas para o autodesenvolvimento, assim, exercem o seu potencial mental.

Nesta etapa necessita-se o compromisso pessoal com o cumprimento dos padrões éticos, morais e técnicos, definidos pelo programa, para mantê-lo em funcionamento. Ter o senso de autodisciplina é desenvolver o hábito de observar as diretrizes e atendê-las (VANTI, 1999).

Segundo Izabela Murici e Neuza Chaves (2013) et al. é a hora de relacionar as melhorias feitas, reconhecer o esforço e o resultado da comunidade fazer com que todos percebam que está valendo a pena continuar aplicando os ciclos de avaliação geral e periódica do Programa 5S, ajustando metas e os planos. As autoras seguem exemplificando formas para a aplicação desse senso dentro da comunidade escolar:

Fazer um contrato entre os vários segmentos da escola (alunos, professores, diretores, funcionários, pais etc) sobre as atitudes essenciais à boa convivência na escola, e aqui podemos adaptar e criar um contrato de convivência em aulas remotas onde se pode mostrar as atitudes positivas e negativas dentro do ambiente virtual;

- Ensinar aos alunos e professores a dimensionar o seu tempo de forma a conciliar estudo e lazer;
- Professores e direção demonstrando a prática da autodisciplina (pontualidade, entrega das notas no tempo, assiduidade e exigência dos trabalhos realizados pelos alunos nas datas combinadas.

5 | CONCLUSÃO

Após as explanações aqui descritas, posso concluir, ainda que de forma breve que o método 5s já adotado em muitas escolas de forma presencial, tem potencial para ajudar a melhorar as condições do ensino nas aulas remotas. A capacitação para o entendimento do método é essencial para se pôr em prática, e obter os resultados esperados, que são: melhorar o ambiente virtual para alunos e professores, a qualidade do ensino, a saúde mental em momento de isolamento e a eficiência dos processos para a aprendizagem.

Esperamos que a pesquisa possa contribuir para outros estudos que visem a melhoria do ensino, principalmente considerando o momento de pandemia que passamos, a alteração do Ensino médio e o ambiente virtual que as escolas públicas ainda precisam melhorar.

REFERÊNCIAS

1. CARDOSO, Fernando; BATISTA, Elisa - **Fundamentos da qualidade**, editora Uniasselvi, 2017. Disponível em: <<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=23305>> Acessado em 06/09/2021

2. CARPINETTI, Luiz Cesar Ribeiro. **Gestão da qualidade: conceitos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.
3. CARVALHO, Severino. Governo suspende aulas na rede estadual e amplia ações para conter coronavírus. Alagoas, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17262-governo-suspende-aulas-na-rede-estadual-e-amplia-aco-es-para-conter-coronavirus>. Acessado em 06/12/2021
4. CASTRO, Gabriela.- Cyberbullying é desafio para a educação socioemocional durante o EaD – 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/04/4916305-cyberbullying-e-desafio-para-a-educacao-socioemocional-durante-o-ead.html>. Acessado em 06/12/2021.
5. LOPES, Noêmia. Pesquisas apontam que, para avançar, é preciso investir em programas de capacitação dentro das unidades escolares.2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7181/formacao-continuada-ainda-e-ficcao-no-pais#>. Acessado em 10/09/2021.
6. LINS, Ana Paula. - Aulas da rede estadual começam em 10 de março em formato remoto. Alagoas,2021. Disponível em: <http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/35158-aulas-da-rede-estadual-comecam-em-10-de-marco-em-formato-remoto>. Acessado em: 06/12/2021
7. MARSHALL, I. J. et al. Gestão da Qualidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005
8. MARTINS, Petrônio G.; LAUGENI, Fernando P. **Administração da produção**. Editora São Paulo: Saraiva, 2006.
9. MOURA, Eduardo. O Poder das Premissas.- QualiPlus – Disponível em: <https://qualiplus.com.br/o-poder-das-premissas/> Acessado em 02/11/2021.
10. MURICI, Izabela e CHAVES, Neuza – **Gestão para Resultados na Educação**, editora Falconi, 2013.
11. NAPOLEÃO, Bianca. **5S**. 2018. Disponível em: <<https://ferramentasdaqualidade.org/5s> > Acessado em 10/07/2021 às 17:15
12. PIMENTEL, Rafaela. **Não deixar nenhum estudante para trás: Governo de Alagoas intensifica Busca Ativa na pandemia**. Alagoas 2021. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17703-nao-deixar-nenhum-estudante-para-tras-governo-de-alagoas-intensifica-busca-ativa-na-pandemia>. Acessado em 06/12/2021
13. PINHEIRO, Vanina. - **Cyberbullying aumenta com a pandemia** – 2020. Disponível em: <https://bora.ai/blog/cyberbullying-aumenta-com-a-pandemia>. Acessado em: 10/09/2021.
14. Sem Autor. MEC AUTORIZA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ATÉ DEZEMBRO DE 2021. Pra Valer, 2020. Disponível em: <https://www.pravaler.com.br/noticias/mec-autoriza-educacao-a-distancia-ate-dezembro-de-2021>. Acessado em 06/12/2021.
15. VANTI, N. **Ambiente de qualidade em uma biblioteca universitária: aplicação do 5S e de um estilo participativo de administração**. Ci. Inf., set./dez. 1999, vol.28, no.3, p.333-339.
16. VIGOTSKI. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. Editora São Paulo: Ícone, 1994.

O POSICIONAMENTO DOS HOTÉIS NO RIO DE JANEIRO COM BASE NAS ON-LINE TRAVEL REVIEWS (OTRS): UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Data de aceite: 01/08/2022

Francisco Barbosa do Nascimento Filho

Murilo Henrique Barbiero Bogadão

Pedro Pimenta Barbosa do Nascimento

RESUMO: Propósito justificado do tema: O estudo dos serviços de hotéis vem sendo objeto de diversos trabalhos no âmbito do turismo e esta pesquisa busca analisar o posicionamento dos cinco hotéis na cidade do Rio de Janeiro melhor classificados no Tripadvisor através dos comentários postados no site. **Objetivo:** Dentro de uma visão mercadológica e de gestão a presente pesquisa tem como objetivo analisar o posicionamento dos hotéis por meio das avaliações postadas na referida mídia social dos referidos empreendimentos hoteleiros. **Metodologia e abordagem:** O estudo caracteriza-se por ser exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa, realizado por meio de coleta dos conteúdos gerados pelos usuários (CGU) ou User-Generated Content, no site, relacionadas a 150 avaliações de clientes dos hotéis que formam o universo da pesquisa e como ferramenta para análise foi utilizado o software Iramuteq. **Resultados:** Os resultados alcançados através da classificação hierárquica descendente (CHD) que o Iramuteq reteve e dividiu o total do corpus das avaliações coletadas em cinco classes : Classe 1 – Custo Benefício; Classe 2 – Ambiente; Classe 3 - Qualidade/ Prestação de serviços; Classe 4 - Marketing; e

por último a Classe 5 – Estrutura; caracterizando o que os clientes percebem de importante no momento de escolha e utilização dos meios de hospedagem e mediante as análises apontam que os hotéis que formam os objetos de pesquisa estão posicionados por atributo, por usuários, por categoria de produtos e por classe de serviço.

Originalidade do documento: Este trabalho é original quanto ao tema e enquadramento.

PALAVRAS-CHAVE: Hotéis; posicionamento; mídias sociais; online travel review; tripadvisor.

THE POSITIONING OF HOTELS IN RIO DE JANEIRO BASED ON ONLINE TRAVEL REVIEWS (OTRS): AN EXPLORATORY STUDY

ABSTRACT: Justified purpose of the topic: The study of hotel services has been the subject of several works in the field of tourism and this research seeks to analyze the positioning of the five hotels in the city of Rio de Janeiro best ranked on Tripadvisor through the comments posted on the site. **Objective:** Within a marketing and management view, this research aims to analyze the positioning of hotels through the ratings posted on the aforementioned social media of the aforementioned hotel ventures. **Methodology and approach:** The study is characterized by being exploratory and descriptive, with a quantitative approach, carried out through the collection of user-generated content (CGU) or User-Generated Content, on the website, related to 150 customer reviews of the hotels that they form the research universe and the Iramuteq software was used as a tool for analysis. **Results:** The results achieved through the descending

hierarchical classification (CHD) that Iramuteq retained and divided the total corpus of the collected assessments into five classes Rio de Janeiro: Class 1 – Cost Benefit; Class 2 - Environment; Class 3 - Quality/Provision of services; Class 4 - Marketing; and finally Class 5 – Structure; characterizing what customers perceive as important when choosing and using the means of accommodation, and through the analyzes indicate that the hotels that make up the research objects are positioned by attribute, by users, by category of products and by class of service. Document originality: This work is original in subject and framing.

KEYWORDS: Hotels; positioning; social media; online travel review; tripadvisor.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da atividade turística vem se constituindo num fenômeno Mundial que corrobora em larga escala com a possibilidade de geração de emprego e renda. Segundo a Organização Mundial de turismo das Nações Unidas - UNWTO (2019), a representatividade do Turismo na economia é de 5% do produto interno bruto mundial (PIB) e também próximo de 7% do emprego no mundo.

O turismo no Brasil tem sido observado e trabalhado como um segmento comercial importante para a melhoria no desenvolvimento e crescimento da economia das áreas sociais, culturais e ambientais, das localidades onde a atividade turística se instala e se desenvolve. Visando a receptividade, hospitalidade, e a infraestrutura turística que são elementos de vital importância para o pleno exercício e progresso do turismo nas localidades onde se alcança um representativo fluxo de visitantes. Agregado a isso, a evolução das mídias sociais como canal de informações para se concretizar escolhas sobre serviços turísticos provoca a necessidade da realização de mais pesquisas buscando entender a relação com a diversidade de clientes dos diversos seguimentos das atividades do turismo e especialmente da hospedagem que é foco deste trabalho e entre outros seguimentos. A base empírica utilizada na pesquisa é o Tripadvisor que se auto define como a maior comunidade virtual de viagens no mundo (online, 2021), torna-se útil para tomada de decisão de compra por parte dos viajantes. O Tripadvisor oferece dicas de milhões de viajantes e uma ampla variedade de opções de viagem e de recursos de planejamento para visitantes e turistas em geral.

O Posicionamento de uma empresa, serviço ou produto consiste em definir ou escolher como desejamos ser percebido pelos clientes. Na opinião de Kotler (2006), significa dizer que a empresa é diferente, por que seus produtos/serviços têm características particulares e se estas forem consideradas importantes e preferenciais por determinados clientes habilitam a empresa a tornar-se a melhor opção, remetendo a clientela a obter considerações e informações de uma marca, produto ou serviço, de modo que seja percebida com diferencial da concorrência pelo público alvo e decidindo pela aquisição sendo aquela que transmite maior valor (Toledo & Hemzo, 1991).

Como recorte geográfico a pesquisa se baseia na cidade do Rio de Janeiro, porta

de entrada de turistas no Brasil e considerando que possui 6.498.837 habitantes (IBGE, 2021).

Neste sentido, algumas pesquisas, sobretudo, em nível internacional foram realizadas com a relação entre os conteúdos gerados pelos usuários – CGU e segmentos do turismo (AYEH; AU; LAW, 2013; WILSON; MURPHY; CAMBRA-FIERRO, 2012; YE et al., 2011) com isso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as avaliações dos hotéis postadas na mídia social Tripadvisor e relacionar aos tipos de posicionamento destes empreendimentos de hospedagem que formam o universo da pesquisa.

Esta pesquisa está centrada no estudo de posicionamento de hotéis e se justifica visando contribuir com a academia e a prática operacional junto ao universo pesquisado, dos hotéis, pois a pesquisa foi executada buscando contribuir na maneira de compreender o posicionamento dos empreendimentos, principalmente nas ações de marketing e comercialização. Outra intenção de contribuição com esta proposta, diz respeito à área do conhecimento e seus estudantes, pesquisadores e profissionais de turismo envolvidos na temática da hotelaria, redes sociais, marketing e turismo na categoria gestão de meios de hospedagem.

Observa-se que publicações em relevantes *journals* tem destacado a importância de se estudar os comentários e avaliações nas mídias sociais relacionados aos hotéis em geral. Os estudos de Petry, Pickler, Tomelin (2016) investigaram as variáveis relacionadas aos comentários dos consumidores de hotéis. Os resultados indicam que comentários na sua maioria são positivos ressaltando os atributos relevantes dos hotéis. Outros estudos que evidenciam a importância da presente temática estão apresentados na pesquisa teórica que segue a introdução.

2 | HOTELARIA

No meio de muitas atividades intrínseca ao turismo está o setor de meios de hospedagem, que é um elemento fundamental na atividade turística. Barreto (2007) diz que a hotelaria nasceu como um elemento complementar do turismo. A partir do século XII as hospedarias já eram vistas nas estradas europeias e aos poucos os países como França e Inglaterra implantavam leis para regulamentar a atividade.

Segundo Petrocchi (2001), o produto turístico é formado por três funções: a hospedagem, o transporte e as atividades atrativas. A hotelaria é um dos elementos fundamentais do turismo. O hotel é um dos principais alicerces do script turístico, e deve ser reconhecido como um fator de maior relevância em um planejamento estratégico e de um governo de desenvolvimento turístico de um país, município ou região (CASTELLI, 1992).

A hotelaria é um ramo que faz parte do setor terciário da economia que presta serviços de hospedagem, alimentação, lazer e entretenimento para quem vai em busca

de turismo ou em áreas turísticas. A indústria hoteleira passou por diversas mudanças significativas e ainda hoje na atualidade está em constante desenvolvimento para sempre atender seus usuários da melhor forma possível.

Já Cooper (2001) discorre que os meios de hospedagem são os maiores dentro do setor da economia turística, pois é um dos elementos indispensáveis da infraestrutura turística e satisfaz as exigências requeridas conforme sua demanda. Dito isto, o autor diz que a hotelaria tem que ser considerada como um apoio do turismo, pois caso ela falhar na busca pela qualidade entendida pelo hóspede poderá prejudicar todos os outros segmentos atrelados ao turismo. Duarte (1996) salienta:

A hotelaria teve a função inicial básica de alojar aqueles que, por estarem fora de seus lares, necessitavam de um quarto, uma cama e um bom banho. Com a evolução da área, os novos empreendimentos hoteleiros procuravam entender todas as necessidades das pessoas em trânsito e a atrair a população da microrregião para consumir seus produtos e serviços. (DUARTE, 1996, p.18)

De acordo com Cavassa (2001), em todo o hotel, sob um ponto de vista metodológico, identifica-se a relevância de três fatores básicos existentes que devem ser observados: questão material, relações humanas e financeira. Esses fatores devem estar ligados e trabalhados por uma administração com característica dinâmica e flexível.

O atendimento neste setor tem uma grande importância, pois é o primeiro contato que o hóspede terá com o hotel, e segundo pesquisadores da área hoteleira, “a primeira impressão é a que fica”, por isso a *hall* de entrada e a recepção devem ser lugares estratégicos e agradáveis e com ótimo atendimento, para recepcionar o cliente e suas escolhas, e assim fazê-lo sair com uma boa imagem inicial.

A forma de funcionamento do estabelecimento também é crucial quando se fala de atendimento, pois funcionários capacitados, trabalho em equipe e colaboração mútua, faz com que as coisas funcionem melhor e de forma mais fácil, pois um profissional satisfeito e feliz em seu local de trabalho apresenta maior desempenho e transforma o ambiente em um lugar acolhedor e agradável, além disso, o estabelecimento precisa estar sempre preparado para atender as necessidades e escolhas dos clientes, principalmente na área de conforto e tecnologia, que são áreas que contam muito em uma hospedagem, porque influenciam no bem estar do hóspede durante sua estadia.

Com a turistificação que ocorre nas cidades, a oferta hoteleira chega a ser bastante variada e cada meio de hospedagem possui suas próprias características, seja na estrutura ou nos serviços prestados, precisando obrigatoriamente ter como principal objetivo, a hospedagem. Castelli (2001, p.15) define os meios de hospedagem da seguinte forma:

[...] um conjunto de bens e serviços que objetivam satisfazer o cliente: os bens são constituídos pelos produtos tangíveis como apartamentos, refeições, etc. e os serviços são constituídos pelo conjunto de ações (intangíveis) que fazem com que o cliente possa usufruir dos bens.

Ribeiro (2011) considera que a hotelaria surgiu em paralelo às viagens exploradas pelo homem desejando atendê-lo em suas necessidades primordiais como segurança, higiene, repouso e até alimentação. A autora ainda reforça que as hospedagens são uma forma de extensão ou substituto residências das que os visitantes deixaram temporariamente e para onde pretendem retornar assim que possível.

Em geral, o turismo tornou-se uma indústria significativa em ambas as economias, ricas e pobres, devido aos seus impactos importantes sobre a economia, meios de subsistência e sociocultural do desenvolvimento. E tudo isso é resultado de hotéis de qualidade e padrão que atraem turistas e os motivam a escolher o lugar para ficar e o lugar para comer. Os hotéis, bem como outras formas de acomodações são geralmente segmentadas por serviços e comodidades oferecidas. Esses dois fatores, juntamente com a localização, também influenciam a faixa de preço.

Os hotéis econômicos oferecem quartos limpos e simples, que fornecem o básico para dormir e tomar banho. Geralmente, os hotéis econômicos são projetados para viajantes que buscam maximizar seu fundo e minimizar suas despesas. Os hotéis de negócios oferecem serviços de alto padrão, normalmente com quartos de classe executiva com conexões de alta velocidade à Internet, despertadores, camas confortáveis, ferro e tábua de passar roupas, marcadores de café, papel de uso gratuito, secadores de cabelos. As instalações dos hotéis de negócios também oferecem restaurante, bar, sala de ginástica e serviço de traslado para os aeroportos próximos.

A assistência de portaria limitada costuma ser incluída, além de serviços de quarto, lavanderia e lavagem a seco. Hotéis de luxo são conhecidos por sua decoração luxuosa e serviço extraordinários. Com comodidades superiores, as acomodações em hotéis de luxo foram projetadas para mimar e impressionar os hóspedes.

O hotel é reconhecido como um empreendimento que presta serviços e a venda depende principalmente de sua composição interna, para que os elementos externos atraiam e atendam a expectativa do cliente. Qualquer ausência de qualidade com relação ao funcionalismo em um dos setores envolvidos pode ocasionar malefícios ao empreendimento e dos os serviços envolvidos. Assim, observamos a importância da estratégia de marketing nesse segmento, pois é um fator que deve sempre assertivo e constante.

Conforme essa reflexão, Ansarah (2001) menciona que o hotel, como todos os serviços que o envolve, é um produto intangível. Assim, esse negócio deve se mostrar de maneira clara em uma estratégia coerente voltada a atender as expectativas do cliente, os objetivos de quem está investindo e nas tendências de mercado possuindo um diferencial competitivo sobre as concorrências.

Quando os meios de hospedagem surgiram no Brasil, passaram por diversas fases, oportunidade em que a rede internacional Hilton se instalou em São Paulo, nos anos de 1970. O reconhecimento da hotelaria no país aconteceu quando a atividade começou a ser geradora de emprego e renda, assim surgiram novos interessados no desenvolvimento do

setor hoteleiro nacional (BONFATO, 2006)

Moura (2012) discorre que, o incremento de cidades com economias menores e com restrições de desenvolvimento nos grandes centros urbanos acaba provocando a descentralização, gerando assim oportunidades de diversificação. A procura por investimento caracterizado do nível de exigência progressiva dos hóspedes resultará em maior presença de empreendimentos hoteleiros, o que deve trazer competência e uma melhor modelagem de serviço.

Como tal, é desejável que os hotéis direcionem seus esforços no processo de melhoria de seus padrões de qualidade, priorizando desenvolver culturas positivas, focado em valores, habilidades e características que incentivem o desempenho de seus funcionários, que lidam diretamente com as pessoas através da prestação de seus serviços, visando assim garantir serviços de qualidade, assim como atender aos desejos e necessidades de outros seres humanos.

Assim, para seguir a evolução do turismo e conforme as mudanças políticas, sociais e econômicas, a hotelaria de constantemente refletir em sua colocação e sua aprovação enquanto serviço turístico, para formular tendências atuais e trazer novidades as tendências já existentes. A hotelaria necessita de uma administração e atuação coerente para cativar o mercado. Posto isto, o uso de planejamento de marketing assertivo é um fator que ocasionará o diferencial e sucesso do segmento hoteleiro.

A atividade turística se classifica como o quinto produto gerador de divisas no Brasil, cumprindo assim seu papel de geração de emprego e renda nas localidades onde se instala. Dessa forma, turismo é a parte fundamental da economia de diversas regiões do país. Assim, essa proposta de pesquisa se justifica ao visar o universo da literatura nacional a respeito do tema, assim como a prática turística do universo pesquisado, pois o trabalho será executado buscando inovar e corroborar com a necessidade de rejuvenescimento na forma como os empreendimentos turísticos são geridos, aliando-se principalmente nas ações de posicionamento.

Nessa perspectiva, o hotel é um dos instrumentos envolvidos, com um sistema de serviço disponível para funções turísticas, que tem crescido de maneira a compor um segmento complexo que necessita de uma administração qualificada e técnica. Portanto, é primordial que a gestão de hotel tenha preocupação constante com relação a sua colocação e aprovação enquanto componente de segmento turístico, para que assim, se possa planejar tendências atuais da mesma forma com que as existentes possam ser revisadas e replanejadas, pois o mercado tem estado em constante crescimento, e conseqüentemente as exigências e a competitividade tem acompanhado esse crescimento.

Nesse sentido, Ansarah (2001) destaca que a hotelaria teve que se adequar as exigências da modernidade do mercado para disponibilizar um atendimento eficaz a seus clientes, uma consequência direta das oportunidades que o turismo evidencia cada vez mais, como a geração de renda e emprego e o conseqüente desenvolvimento das regiões

onde se instala. É nesse ambiente de constante demanda por inovações e eficiência que o turismo encontra seus principais desafios, pois os profissionais do ramo têm enfrentado cada vez mais exigências que expressem seus diferenciais de mercado, a acirrada competitividade e a cada vez maior cobrança de resultados, impõe sobre o setor um prisma de dúvidas. Portanto, há de se destacar a relevância do planejamento e de setores como o marketing, fundamentais para que os estabelecimentos turísticos que almejam alcançar o sucesso nessa área possam atingir seus objetivos.

Dessa forma, esse trabalho será baseado no estudo comparativo proposto, que diz respeito ao posicionamento em duas cidades, a escolha das localidades se justifica pela já consolidada vocação em Turismo e pelos talentos locais, com comprovada movimentação de turistas devido as localizações geográficas caracterizadas por possuírem atrativos expressivos no cenário nacional e internacional, o que sem dúvida favorece o desenvolvimento do turismo de aventuras, de eventos, de lazer, gastronômico, entre outros.

Por fim, a presente proposta de estudo visa suscitar o aprofundamento da literatura nacional sobre a problemática levantada, e especialmente refletir a satisfação do cliente, o posicionamento do empreendimento junto ao seu grupo estratégico e a evolução econômica do mercado turístico.

3 | OS EMPREENDIMENTOS DE HOSPEDAGEM E O POSICIONAMENTO

Os estudos sobre o posicionamento dos meios de hospedagem em geral, vem ampliando e despertando o interesse de diversos pesquisadores como: Tavares & Brea (2018); Moretti & Croti. (2019); Neirotti, Raguseo, Paolucci (2061); Cruz, D'Avilla, Assis, Souza, Cancellier.1 (2012); Cruz, D'Avilla, Assis, Souza, Cancellier.2 (2012); Lima, Carvalho (2010); Hu, Trivedi (2019), Neirotti, Raguseo (2020), Xie, Kwok (2017);

O posicionamento como ferramenta de gestão na operação e gerenciamento dos hotéis é definido como, “o posicionamento é o ato de projetar a oferta e a imagem da empresa de modo que elas ocupem uma posição competitiva distinta e significativa nas mentes dos clientes alvo” (Kotler, 1998, p 265).

Os hotéis ao se decidirem sobre o seu posicionamento, referem-se à declaração ao mercado consumidor, isto é, como o empreendimento irá competir. Trata-se de como os clientes perceberão o que o restaurante está ofertando ao mercado comparando-se aos seus concorrentes. As posições competitivas mais sustentáveis, então, são aquelas em que os clientes reconhecem que um fornecedor ou produto é aquele que eles preferem porque satisfazem mais as suas necessidades (Hooley et al., 2001).

Esse entendimento é essencial também no contexto das empresas de hotelaria, uma vez que o setor enfrenta uma elevada concorrência, forçando cada meio de hospedagem a oferecer produtos de valor percebido aos clientes, prestação do serviço com eficiência e de forma melhor que os concorrentes, como meio de sobrevivência. Desse modo, um hotel

tem que buscar um posicionamento que possa se sustentar como fonte de vantagem, em um segmento de mercado, baseado na estrutura de preferência dos seus clientes alvo Xie, Kwok (2017).

Atualmente com a concorrência no mercado hoteleiro, os estabelecimentos para hospedagem como as pousadas e hotéis entre outros, tornou o ato de se hospedar um tanto quanto complexo, se levarmos em consideração as diversas opções de empreendimentos e categorias, como hotéis de charm, hotéis de luxo, hotéis boutique, hotéis de lazer entre outros das mais diversas espécies todos dentro das categorias com marcas distintas e com diversas opções de preço, localização e estilo de serviço o que torna o processo de se hospedar ainda mais difícil (Lima e Carvalho (2010).

A arena do marketing pode ser encarada como um oceano de categorias em permanente extensão (Trout, 2000).

O sucesso da estratégia de posicionamento está intrinsecamente ligado a comunicação deste posicionamento ao seu público alvo ou segmento de mercado, para tanto as empresas de hotelaria precisam se comunicar com o mercado de forma clara e objetiva, tendo o cuidado se a mensagem recebida e interpretada pelo consumidor vai transmitir exatamente o que a empresa, o serviço, o produto devem passar. Kotler (2006) afirmam que para o “êxito do posicionamento a oferta deverá ser mostrada de maneira que consumidor entenda com facilidade o que realmente se diferencia dos concorrentes”. De acordo com esta colocação, pode-se entender que o empreendimento de hospedagem deverá ser e possuir condições superiores à concorrência, além de ter a capacidade necessária para comunicar os seus objetivos quanto aos seus produtos e serviços.

A seguir apresentam-se, os tipos de posicionamentos adotados nos empreendimentos.

Tipos posicionamento	Descrição
Posicionamento por atributo	Ocorre quando a empresa estabelece seu posicionamento com base na performance do produto em alguns atributos específicos, tangíveis ou abstratos.
Posicionamento por benefício	Apresenta não apenas os resultados de desempenho do produto em certos atributos, mas também os benefícios que eles apresentam; aqui, o produto é posicionado como líder em determinado benefício.
Posicionamento por uso/ aplicação	Apresenta o produto como mais apropriado para ser usado ou aplicado em uma situação específica.
Posicionamento por usuário	Associa o produto a uma determinada categoria de usuário, com base em características como estilo de vida, traços de personalidade, história de vida, entre outros.
Posicionamento por concorrente	Compara, de forma implícita ou explícita, o produto ou marca com um concorrente, buscando facilitar a compreensão do posicionamento ou situar-se como uma alternativa melhor que a do concorrente.

Posicionamento por categoria de produto	Ranqueia o produto como líder em determinada categoria; é mais usado quando se trata de novos produtos, pois permite enfatizar as diferenças de características entre ele e os demais existentes no mercado.
Posicionamento por classe de serviço	Quando posiciona-se o serviço como líder em determinada classe, "parque temático de recreação" ou "serviço de comunicação integrada de marketing".
Posicionamento por qualidade e preço	Quando o posicionamento comunica que a marca ou o serviço oferece aos consumidores potenciais a melhor relação preço-qualidade ou o melhor valor.

Quadro 1 – Tipos de Posicionamento

FONTE: Adaptado de Aaker & Shansby (1982), Kotler (2006), Lovelock & Wright (2001)

A principal finalidade do posicionamento é induzir o público-alvo a enaltecer e perceber relativamente os valores da empresa, serviço, marca ou produto (Sarquis; Ikeda, 2007) e com resultado final da proposta de valor bem sucedida, favorecer e possibilitar que o mercado alvo consuma o produto oferecido (Adcock, 2000; Muhlbacher; Dreher; Gabriel & Ritter, 1994).

Segundo Cravens (1994), o posicionamento explicita de que forma uma organização, produto ou serviço são destacados dos seus concorrentes por consumidores ou clientes. Os usuários, clientes ou compradores dos produtos ou serviços das empresas posicionam estas, utilizando atributos ou dimensões específicas sobre os produtos ou valores das corporações.

Para Wilensky (1997), do ponto de vista de posicionamento, o produto ou serviço perfeito é aquele no qual o produto funcional e o imaginário de coincidem.

Segundo Semprini (2006), Oliveira & Campomar (2007) destacam que o essencial para o posicionamento é a maneira como a empresa, marca ou produto se diferencia da concorrência na mente do cliente, e a obtenção de sucesso no momento comunicacional atual, a empresa deve criar posição na mente do seu cliente e seu público alvo, considerando seus concorrentes, bem como os pontos fracos e fortes dessa concorrência.

4 | OS HOTÉIS E AS ON-LINE TRAVEL REVIEW (OTRS)

A conceituação de mídias sociais pode ser imputada à produção de conteúdo de forma descentralizada e sem controle de grupos empresariais. Fontoura (2008, p. 01) destaca "mídias sociais são tecnologias e práticas online, usadas para disseminar conteúdo, provando o compartilhamento de opiniões, ideias, experiências e perspectivas".

No mundo globalizado vive-se em mudança permanente nas ações empresariais e com o surgimento de novos métodos, técnicas e inovações tecnológicas, como ocorreu com a Internet que modificou o mundo empresarial e comercial (Wijaya et al., 2011). A tecnologia de informação e comunicação (TIC) se tornou parte integrante das ferramentas

de gestão nas organizações (Silva e Teixeira, 2014). Estes avanços das tecnologias de informação alteraram a forma de distribuição dos produtos e as estratégias de marketing nos destinos turísticos (Hsu, Wang & Buhalis, 2017).

Em consequência disso, surgiram grupos de pessoas chamadas de comunidades virtuais que buscam fazer comentários a respeito de suas experiências, vivências e acontecimentos sejam no seu cotidiano ou em atividades de utilização dos serviços turísticos (Weilin & Svetlana, 2012).

A difusão e popularização da internet contribuíram para que empresas aumentassem o seu relacionamento com seus consumidores e clientes, e dentro dessa perspectiva ocorre o surgimento da Web 2.0.

Segundo Click& Petit (2010), a Web 2.0 é uma plataforma em rede que apresenta várias possibilidades de utilização, dando condições ao usuário de socializar informações, opiniões e observações interativamente, dentro dessas condições de utilização torna-se possível a criação, o compartilhamento, e pesquisas além do armazenamento das informação descritas na plataforma, facilitando o acesso ao que foi publicado pelos usuários pertencentes a comunidade, mediante as definições e conceitos apresentados referentes a Web 2.0 surge o Tripadvisor.

As inovações tecnológicas empoderam os turistas a lidar diretamente com os fornecedores (Hsu, Wang & Buhalis, 2017). Desta forma, os comentários boca a boca eletrônico (eWOM) se tornaram uma grande influência no setor do turismo e, conforme Litvin, Goldsmith e Pan (2018), continuará a exercer este papel no futuro.

A investigação apresentada por Di Pietro, Gustafson & Sandy (2013) em 250 restaurantes de 50 cadeias americanas, averiguando como estes restaurantes se utilizam das mídias sociais, concluiu que o uso das mídias sociais pelos gerentes dos empreendimentos pesquisados se limita, a preenchimento de vagas existentes nos restaurantes com anúncios de baixo custo, obter um retorno da clientela quando da mudança de pratos no cardápio, conectar-se com os funcionários, comunicar-se e informar a clientela sobre mudanças ocorridas na organização, não havendo apontamentos de utilização das mídias sociais como ferramenta de estratégias de posicionamento.

O estudo exploratório realizado por Neirotti, Ragassuo & Paolucci(2016) utiliza de 50.115 conteúdos gerados pelos usuários (CGU) extraídos do Tripadvisor visando o ranqueamento de 240 hotéis na OTR e o posicionamento de mercado destes hotéis, como resultado foi encontrado que a qualidade da prestação de serviço ao cliente é o atributo que posiciona os empreendimentos no mercado local, bem como a localização geográfica dos empreendimentos hoteleiros.

A pesquisa por Barcelos et al. (2014) se utiliza dos comentários coletados (CGU) no Tripadvisor, para categorizar, interpretar e descrever esses comentários, os resultados demonstram como a categorização por temas e a visualização de dados em gráficos podem condensar as informações disponíveis em uma rede social especializada de turismo, o

Tripadvisor.

5 | METODOLOGIA

A metodologia foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, a partir de artigos científicos, trabalhos de conclusão de cursos (monografias, dissertações e teses) revistas, livros e sites da internet.

A pesquisa centrou-se na identificação dos hotéis em São Paulo e Rio de Janeiro, através do site de viagens TripAdvisor, que conta com a opinião dos clientes frequentadores e usuários que ranqueiam e classificam os empreendimentos através das opiniões pessoais explicitadas no site.

Os comentários foram selecionados com base em um estudo feito por Sampieri, Collado e Lucio (2013), que sugere um tamanho mínimo de amostras entre 30 e 50 casos. Para a coleta de dados, adotou-se um recorte temporal nos comentários de cada empreendimento no ano de 2019, sendo este um elemento norteador para referência e escolha dos hotéis.

Após a coleta, os dados obtidos foram codificados para a tabulação no software IRAMUTEQ – que é um software gratuito e desenvolvido na Universidade de Toulouse – França, sob a lógica do *open source*, licenciado por GNU (v2). O software Iramuteq ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem Python (www.python.org).

O software utilizado, viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente e análise de similitude). Organiza a distribuição do vocabulário de forma compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Realizou-se também, uma análise sistêmica para melhor compreensão dos resultados obtidos, bem como um comparativo, baseando-se na literatura existente, demonstrando as diferentes relações existentes na literatura e a realidade encontrada atualmente. O quadro 1 apresenta a relação dos hotéis identificados e pesquisados nos estados do Rio de Janeiro.

Nome do Hotel & Sintaxe	Endereço físico e eletrônico
Belmond Copacabana Palace	Endereço: Av. Atlântica, 1702 - Copacabana, Rio de Janeiro - RJ, 22021-001 Telefone: (21) 2548-7070 https://www.belmond.com/pt-br/hotels/south-america/brazil/rio-de-janeiro/belmond-copacabana-palace/
Miramar Hotel by Windsor	Endereço: Av. Atlântica, 3668 - Copacabana, Rio de Janeiro - RJ, 22070-001 Telefone: (21) 2195-6200 http://miramarhotelbywindsor.com.br/
Ramada Encore Ribalta Rio de Janeiro	Endereço: Av. das Américas, 9650 - Barra da Tijuca, Rio de Janeiro - RJ, 22793-081 Telefone: (21) 2430-5500 https://ribalta.com.br/o-hotel/
Santa Teresa Hotel RJ – Mgallery	Endereço: R. Alm. Alexandrino, 660 - Santa Teresa, Rio de Janeiro - RJ, 20241-260 Telefone: (21) 3380-0200 https://www.santateresahotelrio.com/pt-br/
Fairmont Rio de Janeiro Copacabana	Endereço: Av. Atlântica, 4240 - Copacabana, Rio de Janeiro - RJ, 22070-002 Telefone: (21) 2525-1232 https://www.fairmont.net.br/copacabana-rio/

Quadro 01: Identificação dos hotéis pesquisados no estado do Rio de Janeiro

Fonte: autor (2021)

6 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados foram elaborados por meio de coleta de dados no site de avaliações TripAdvisor e posteriormente codificados no software IRAMUTEQ. O dendograma de palavras gerada pelo software, de acordo com a frequência apresentada, em relação as avaliações dos clientes dos hotéis da cidade de Rio de Janeiro, pode ser observada na Figura 1 a seguir:

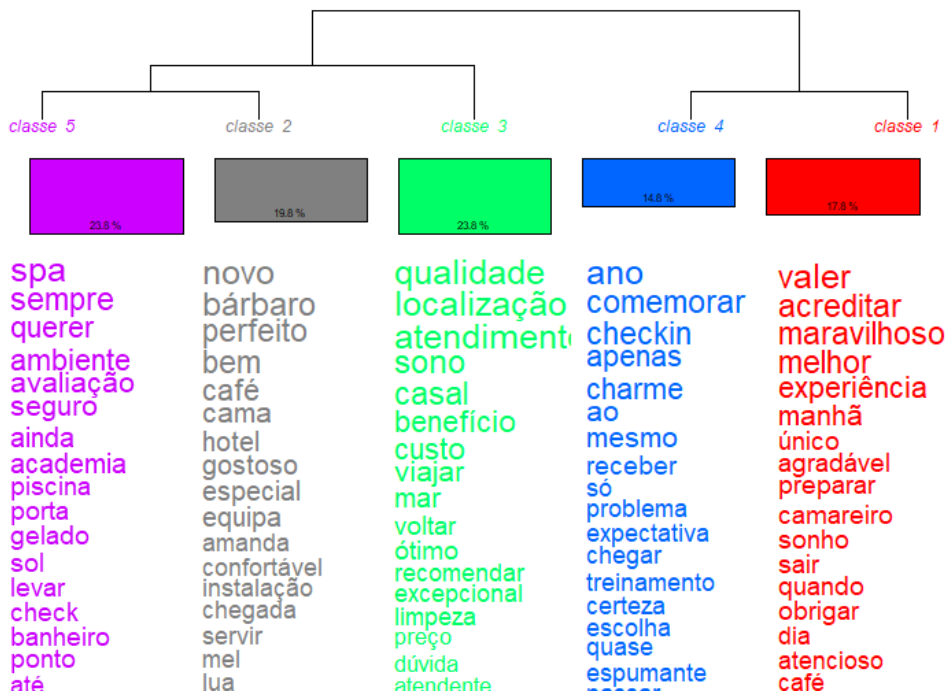


Figura 1 – Dendrograma de palavras sobre os comentários no TripAdvisor dos Hotéis da cidade do Rio de Janeiro

Fonte: Iramuteq (2021)

Em relação ao dendrograma da cidade do Rio de Janeiro, assim foi dividido: Classe 1 – Custo Benefício; Classe 2 – Ambiente; Classe 3 - Qualidade/Prestação de serviços; Classe 4 - Marketing; e por último a Classe 5 – Estrutura. Ainda em relação a divisão de classes, as classes 5 até a 3 estão juntos pela mesma chave pois apresentam maior intensidade na prestação de serviço dos hotéis. Já as classes 4 e 1 estão em outra chave por refletir fatores externos. Os resultados acima explicitados apontam a importância da qualidade de atendimento proporcionada pelos hotéis, assim como as experiências oferecidas, pois podemos notar grande incidência de palavras relacionadas a estes termos. Sobre as experiências, notamos as palavras “spa”, “academia”, “piscina”, “maravilhoso”, “excepcional”, entre outras. Em relação a qualidade de atendimento, as palavras “melhor”, “checkin”, “atencioso”, “camareiro”, entre outras, corroboram a necessidade de qualificar os funcionários, a fim de realizar um atendimento competente e de qualidade, com o objetivo de fidelizar os clientes.

Em relação ao dendrograma da cidade de São Paulo, foi assim dividido: Classe 1 - Atendimento; Classe 2 - Infraestrutura; Classe 3 - Custo Benefício; Classe 4 -Satisfação do Cliente; e por último, a Classe 5 – Experiência.

Como pode ser observado, as palavras com maior frequência são: hotel, quarto,

atendimento, piscina, café, bem e viajar. Além destas, outras palavras como maravilhoso e ótimo podem ser verificadas. Palavras como praia e Copacabana também foram frequentes, ressaltando os principais destinos turísticos da cidade. Nesse sentido, Freire-Medeiros e Castro (2007) destacam que “a “natureza turística” de um lugar é uma construção histórica e cultural”. Os autores ainda esclarecem que “esse processo envolve a criação de um sistema integrado de significados através dos quais a realidade turística é estabelecida, mantida e negociada, e tem como resultado narrativas a respeito da cidade como destinação turística”. Assim, os resultados corroboram que a natureza turística do Rio de Janeiro são suas famosas praias.

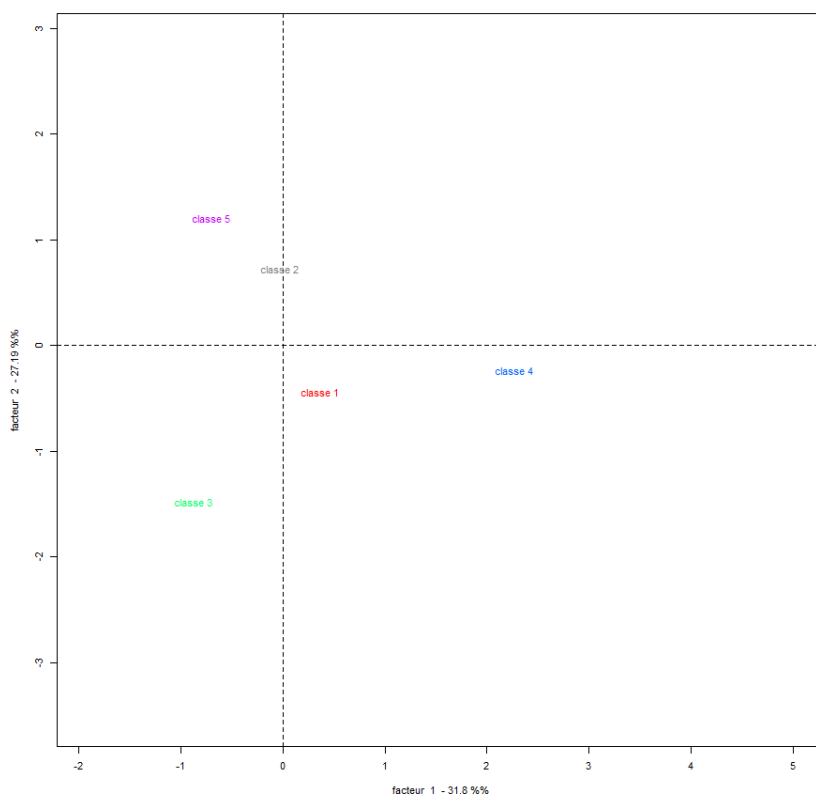


Gráfico 2 – Análise Fatorial hotéis do Rio de Janeiro

Este gráfico representa na forma nua o dendrograma apresentado anteriormente e como suas chaves foram formadas, é notável as classes 5, 3 e 2 próximas ao fatorial e as classes 1 e 4 afastadas. O gráfico em si representa a maior intensidade na prestação de serviços gerada pelos hotéis, o que confirma a análise feita anteriormente sobre a relação entre as avaliações dos clientes e o atendimento feito pelos empreendimentos cariocas.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho visamos responder aos principais questionamentos das redes hoteleiras e as necessidades de adequação frente as constantes demandas por inovações as quais os hotéis estão subordinados. Analisamos a importância do marketing em um setor cada vez mais competitivo e vital para o funcionamento e faturamento de cidades turísticas. Buscamos compreender como as inovações tecnológicas tem sido absorvida pelos hotéis e se sua falta ou abrangência é sentida pelos clientes por meio dos comentários.

Dessa forma, com os resultados obtidos avaliamos que o atendimento ao cliente e a prestação de serviços são responsáveis diretos no sucesso dos hotéis, o que veem corroborar a necessidade de aperfeiçoamento constante dos funcionários apresentado na revisão de literatura.

O marketing dos hotéis é um setor de grande importância, era esperado que nos comentários realizados pelos clientes não fosse mencionado sua participação na escolha final destes. O que não pode tirar o mérito inquestionável que o marketing tem na captação de novos clientes. É de vital importância para o setor de hotelaria, uma equipe de marketing capaz, que possa alavancar o número de hóspedes e proporcionar oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

No que caracteriza os objetivos da pesquisa, foi realizado o levantamento dos comentários dos hotéis, no Rio de Janeiro, na plataforma Tripadvisor, com um recorte temporal recorrente ao ano de 2019, de janeiro a dezembro, onde a coleta de dados foi randômica, priorizando a ordem dos meses recorrente ao recorte.

Após toda a informação necessária, foi utilizado o Software IRAMUTEQ, que por sinal é gratuito e de fonte aberta, tendo seu principal foco a análise de *corpus* textual. Em seguida, foi realizado a sintaxe dos comentários para a tabulação, que nos gerou os dendogramas e os planos fatoriais assim como a nuvem de palavras, determinando os resultados da pesquisa.

Os dendogramas e as representações do fatorial trazem uma representação dinâmica, caracterizadas pelos planos fatoriais e suas classes. É notável que na cidade do Rio de Janeiro existe uma maior intensidade na prestação de serviço geradas pelo hotel, que salienta a importância da qualidade de atendimento proporcionada pelos empreendimentos de hospedagem.

Por fim, o trabalho desenvolvido cumpre com seus objetivos ao proporcionar os devidos esclarecimentos a respeito de sua problemática. É evidente, porém, que este trabalho não tem a abrangência necessária, e não era seu objetivo, para uma generalização do assunto perene. Portanto, os estudos e pesquisas na área precisam aprofundar o tema, a fim de se obter total compreensão do assunto.

REFERÊNCIAS

- ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. **Turismo: Como aprender, como ensinar**. São Paulo. SENAC, 2001.
- ANSARAH, M. **O pesquisador e seu Outro: Barkin nas Ciências Humanas**, São Paulo. Musa, 2004
- BARBOSA, L. G. M. (Coord.) **Índice de Competitividade do Turismo Nacional: Relatório Brasil**, 2015.
- BONFATO, Antônio Carlos. **Desenvolvimento de Hotéis: Estudos de Viabilidade**. São Paulo. Editora Senac, 2006.
- BUHALIS, D. **Marketing the competitive destination of the future**. (2000) *Tourism Management*, v. 21, p. 96-116, 2000.
- CASTELLI, G. **Turismo e Marketing**. Livraria Sulina Editora, Porto Alegre, 1984.
- CASTELLI, G. **Marketing hoteleiro**. Caxias do Sul: EDUCS, 1991.
- CASTELLI, G. **Administração hoteleira**. 5ª ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1992.
- CASTELLI, G. **Governança em hotelaria**. 4. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- CAVASSA, César Ramirez. **Hotéis: gerenciamento, segurança e manutenção**. São Paulo: Roca, 2001.
- CIRIELLO, David M. **Estratégias para o gerenciamento do cronograma do projeto: Dicas úteis para os gerentes de projetos e membros da equipe**. 2011. PMI Virtual Library, p. 2, 15 jun.. Disponível em: <https://brasil.pmi.org/brazil/KnowledgeCenter/Articles/~~/media/C1CEEAF8C9364BAA9FAB0D7F2B92203F.ashx>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- COBRA, Marcos. **Estratégias de Marketing de Serviços**. São Paulo: Cobra, 2001.
- COOPER, C. **Turismo: princípios e prática**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- COOPER, C.; HALL, C., **Contemporary Tourism Marketing**. Oxford: Butterworth Heinemann, 2008.
- COOPER, C. & Hall, C.M. **Contemporary tourism: an international approach**. Routledge, 2008.
- Crotti, M.S.R., & Moretti, S.L.A. **A hospitalidade e a influência do atendimento na percepção de satisfação dos hóspedes em hotéis de luxo no Brasil**. *Revista de Turismo Visão e Ação*, v21, n3, 309-335, 2019.
- Cruz, C.C., D'Ávila, E., Assis, G.Z., & Cancellier, E.L.P.L. **A dificuldade da mudança: marketing e posicionamento no rio do rastro eco resort**. *Revista de Turismo Visão e Ação*, v14, n1, 131-144, 2012.

DUARTE, V. V. *Administração de Sistemas Hoteleiros: Conceitos Básicos*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1996.

Freire-Medeiros, Bianca, Castro, Celso. **A CIDADE E SEUS SOUVENIRES: O RIO DE JANEIRO PARA O TURISTA TER**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*. 2007, 1(1), 34-53. ISSN: Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504152236003>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

JACOBSEN, J. K. S. & Munar, A. M. **Tourist information search and destination choice in a digital age**. *Tourism Management Perspectives*, 2012.

Hu, F.& Trivedi, R.H. **Mapping hotel brand positioning and competitive landscapes by text-mining user-generated content**. *ELSEVIER: International Journal of Information Management*, 84, 01-13, 2020.

Heskett, J. **How do you weigh strategy, execution, and culture in an organization's success? 2020**, Disponível em : <<http://hbswk.hbs.edu/item/6433.html>>. Acesso em : 25 set.2021.

KOTLER, P. **Administração de Marketing**. PHB, São Paulo, 1995.

KOTLER, P. **Administração de marketing**. 10ª Ed., São Paulo: Prentice Hall do Brasil, 2000.

KOTLER, P. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G. **Princípios de marketing**. 9. ed. São Paulo: Pearson Pretence Hall, 2003.

KOTLER, P. **Administração de marketing**. 14. Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

KOTLER, P.; KELLER, K. **Administração de marketing**. .12. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

Lima-Gustavo.B & Carvalho,D.T., **Estratégias de Marketing e Posicionamento de marca no setor hoteleiro: um estudo exploratório**. *Revista Brasileira de Marketing*. 98-126, 2010.

MCKENNA, Regis. **Marketing de relacionamento**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

MEDEIROS, M.; Nascimento, D. S. C.; Ferreira, L. V. F. & Dantas, A. S. **Imagen del destino Natal, Brasil: un análisis a partir del contenido generado por los usuarios en Tripadvisor**. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 2018.

MIDDLETON, V.; CLARKE, J. **Marketing in Travel and Tourism**. 3ª Edição. Oxford: Butterworth Heinemann, 2002.

MOESCH, M. M. **A produção do saber turístico**. São Paulo. Contexto, 2000.

MOURA, Gustavo. **O Novo Ciclo de Desenvolvimento da Hotelaria Nacional. IN: Revista Hotéis** ed. 100, 2019. Disponível em: <http://www.revistahoteis.com.br/materias/15-Opinioao/3019- O-Novo-Ciclo-de-Desenvolvimento-da-Hotelaria-Nacional>. Acesso em: 3 nov. 2019.

MOTA, K. C. N. **Marketing turístico: promovendo uma atividade sazonal.** São Paulo: Atlas, 2001.

MURPHY, L., Moscardo, G. & Benckendorff, P. **Exploring Word-of-Mouth Influences on Travel Decisions: Friends and Relatives vs. Other Travellers.** 2007. International Journal of Consumer Studies.

Neirotti, P., Raguseo, E., & Paolucci, E. **Are customers' reviews creating value in the hospitality industry? Exploring the moderating effects of market positioning.** ELSEVIER: International Journal of Information Management, 36, 1133-1143, 2016.

Neirotti, P. & Raguseo, E., **Mitigating resource dependence on internet visibility providers: Exploring complementarity effects in the positioning of small hotels on online intermediaries.** ELSEVIER: International Journal of Information Management, 58, 01-12, 2021.

O'CONNOR, P. **Managing a hotel's image on TripAdvisor.** Journal of Hospitality Marketing & Management, 2010.

Olorunniwo, F., Hsu, M. K., & Udo, G. J. **Service quality, customer satisfaction, and behavioral intentions in the service factory.** Journal of services marketing, 20(1), 59- 72, 2006.

PIKE, S. **Destination Marketing Organisations.** Netherlands: Elsevier, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. **Aide au développement de l'OMT.** Madrid: OMT, 2007.

PETROCCHI, Mario. **Hotelaria: planejamento e gestão.** São Paulo: Futura, 2002.

PIRES, Lilian Cardoso. **Análise dos impactos da tecnologia de informação e comunicação para o turismo.** Observatório de Inovação do Turismo – Revista Acadêmica, Brasil, v. 5, n. 4, p. 1-20, 4 dez. 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/oit/article/view/5780>. Acesso em: 16 jan. 2020

PITTE, J. R. **Nascimento e expansão dos restaurantes.** História da alimentação/ sob a direção de Jean-Louis Flandrin e Massimo Montanari. Tradução de Luciano Vieira Machado e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

RIBEIRO, Karla Cristina Campos. **Meios de Hospedagem,** Manaus, . E-tec Brasil. 2011, Disponível em: http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_hosp_lazer/061112_meios_hosp.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

RUSCHMANN, D. M.. **Marketing Turístico. Um enfoque promocional.** 2 a Edição. Papirus Campinas, 1995.

SILVA, Márcia Danielly Cavalcanti; ALVES, Kerley dos Santos. **Hospitalidade e os processos de gestão de pessoas e serviços em meios de hospedagem: Estudo de caso de um Hotel de Ouro Preto-MG.** Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul, Caxias do Sul, 2012

Xie, K.L., & Kwok, L. . **The effects of airbnb's price positioning on hotel performance.** ELSEVIER: International Journal of Information Management, 67, 174-184, 2017.

Yang,W. & Mattila, A.S. **The impact on status seeking on consumers' word of mouth and product preference – A comparison between luxury hospitality services and luxury goods.** Journal of Hospitality & Tourism Research, 41(1), 3-22, 2017.

O TUCUPI NOS PERIÓDICOS DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XIX (1848-1899)

Data de aceite: 01/08/2022

Guilherme Shitomi Akiyoshi

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Instituto de Nutrição Josué de Castro
Graduando do Curso de Bacharelado em
Gastronomia
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/8226920325365979>

Sarah de Freitas Batista

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Instituto de Nutrição Josué de Castro
Graduanda do Curso de Bacharelado em
Gastronomia
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/6405178120346667>

Thaina Schwan Karls

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Doutora em História Comparada e Professora
Adjunta do Curso de Gastronomia (INJC) e
do Programa de Pós-Graduação em História
Comparada (PPGHC/IH) - UFRJ
Rio de Janeiro – RJ
<http://lattes.cnpq.br/2956076429894708>

RESUMO: Tucupi é um subproduto da mandioca, obtido por meio da prensa da raiz ralada. Esse líquido se caracteriza por ser ácido, amarelado e aromático, muito comum na região norte do Brasil, mas também encontrado em outras regiões. Neste trabalho, o objetivo foi analisar o tucupi na principal cidade do país no século XIX: o Rio de Janeiro. Procuramos compreender sua utilização para fins culinários e não alimentícios, assim

como debater questões sobre a toxicidade do alimento naquele momento. À vista disso, trata-se de uma pesquisa histórica com levantamento de periódicos (jornais e revistas) disponíveis no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, mediante dois vocábulos: tucupi e *tucupy* – dentre os anos de 1848-1899, quando da primeira e última aparição no período supracitado. Desse modo, com os resultados obtidos, podemos verificar que existiam dois métodos para o descarte da toxicidade: a fermentação e a cocção – garantindo a evaporação do cianeto e a segurança alimentar no consumo. Dentre as utilizações na gastronomia, destaca-se como acompanhamento em diversas preparações na forma de molho, devido à sua singularidade no sabor. Além disso, está presente também na condição de bebida em festas, comparado às ilustres cervejas e aos grandes vinhos europeus. Em relação aos demais usos, podemos identificar o líquido como coagulante da borracha, veneno usado na prática do suicídio e presente em histórias e poemas da época. Portanto, é notável a relevância do tucupi em suas mais variadas finalidades nos campos da alimentação e não culinário na capital imperial do período oitocentista.

PALAVRAS-CHAVE: Tucupi. Periódicos. Utilização. Rio de Janeiro. Século XIX.

TUCUPI IN THE PERIODICALS OF RIO DE JANEIRO IN THE 19TH CENTURY (1848-1899)

ABSTRACT: Tucupi is a byproduct of cassava, obtained through the press of the grated root.

This liquid is characterized as acid, yellowish and aromatic, very common in the Northern region of Brazil, but also found elsewhere in the country. In this study, the objective was to analyze the tucupi in the main city of the country in the 19th century: Rio de Janeiro. We aim to understand its use for culinary purposes and non-food products, as well as debate topics about the toxicity of the food at that moment. So, it is a historical research with survey in journals (newspapers and magazines) available on Hemeroteca Digital website of Biblioteca Nacional, searching two words: tucupi and *tucupy* – between the years 1848-1899, when the first and last appearance in the aforementioned period. Thus, with the results, it was possible to verify that there were two methods for eliminating toxicity: fermentation and cooking – ensuring cyanide evaporation and food security for consumption. Among the possible uses in gastronomy, is noteworthy the garnish to various preparations in the form of sauce, due to its singularity in flavor. It is also present as a drink at parties, being compared to the illustrious beers and great European wines. About other uses, we can identify the liquid as a rubber coagulant, poison used for suicide and present in stories and poems of the time. Therefore, the relevance of the tucupi is remarkable in its most varied purposes in the food and non-culinary fields in the imperial capital of the 19th century.

KEYWORDS: Tucupi. Journals. Use. Rio de Janeiro. 19th century.

1 | INTRODUÇÃO

O tucupi é um líquido amarelado, ácido e aromático, extraído da mandioca (*Manihot esculenta*), especialmente da mandioca brava. Sendo este encontrado facilmente na alimentação nortista, tanto indígena quanto urbana, principalmente na culinária paraense e em alguns pratos típicos, como o pato no tucupi e o tacacá. Há, ainda, um grande consumo deste também com peixes e frutos do mar, formando um expressivo hábito alimentar local.

A palavra deriva do tupi guarani que significa “a decoada picante” (CHIARADIA, 2008). Segundo Cascudo (2004, p. 100), este líquido é extraído, desde o século XVI, pelas cunhãs¹ com a utilização do tipiti² no processo de prensa da mandioca descascada e ralada, obtendo, dentro do instrumento, a massa mais seca destinada à produção da farinha e o líquido escorrido, denominado manipueira. A manipueira, também chamada deste modo, é tóxica e muito nociva à saúde humana se consumida, por conter grande quantidade de ácido cianídrico em sua composição. Desta forma, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA, 2011) indica que para retirar essa toxicidade é necessário deixar descansar o líquido por quinze dias para que a fermentação anaeróbica provoque a evaporação do cianeto. O tucupi é derivado da manipueira, pois o torna consumível pela ausência do ácido cianídrico e, ainda, sendo temperado com sal, ervas e outros condimentos.

Através da análise dos relatos de Pero Vaz de Caminha, Belluzzo aponta que

1 Termo em tupi-guarani que significa “mulher” (BARBOSA, Lemos. Pequeno vocabulário Tupi-Português. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1951. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Abarbosa-1951-pequeno/barbosa_1951_tupi-portugues.pdf. Acesso em: 31 mar 2022.)

2 Instrumento cilíndrico de palha utilizado no processo de extração da manipueira (CASCUDO, 2004).

“eles [portugueses] também rejeitaram a dieta indígena e menosprezaram a mandioca, confundindo-a com o inhame, de origem africana” (BELLUZZO, 2008, p. 75). Ademais, a mesma afirma que, naquela época, os indígenas pré-cabralinos faziam uso da raiz desde o *suco venenoso*, até polvilhos, farinhas etc., demonstrando a utilização integral do ingrediente.

Apesar de a historiografia apontar que o tucupi é um alimento muito consumido desde antes do século XIX, principalmente na região norte, foi possível, através de periódicos disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional³, visualizar a presença desta iguaria na cidade mais importante do país na mesma época, o Rio de Janeiro. Deste modo, o objetivo deste trabalho é analisar o sumo extraído da mandioca através de jornais e revistas que circulavam na capital do Brasil no período supracitado, procurando compreender sua utilização para fins culinários e não alimentícios, assim como debater questões sobre a toxicidade do alimento.

Neste período de tempo, que se configura de 1848 a 1899, especificamente, a urbe era a sede do Segundo Império do Brasil e início do período republicano. Sendo assim, a porta de entrada para grande parte daqueles que chegavam ao país, além de ser a casa da corte, contou com uma grande modificação dos hábitos da cidade a qual crescia de diversas formas, como industrial e econômica, por exemplo (PAULA, 2012).

Sendo a cidade mais importante, motivou a chegada de novos povos, além de escravos (BARRA, 2015) e migrantes brasileiros, os quais trouxeram consigo um grande número de contribuições para a alimentação, como técnicas e as suas preparações mais diversas. Aliás, Wätzold (2012) destaca afirmando que os migrantes oriundos do nordeste brasileiro trouxeram com si aspectos regionais muito fortes.

Foi utilizada a plataforma da Hemeroteca Digital para a coleta das fontes, utilizando como palavra-chave o “tucupi”. Os primeiros registros foram encontrados no ano de 1863. Porém, durante as análises de resultados nas primeiras décadas, foi possível a observação de uma nova grafia para a mesma e assim uma nova busca foi realizada com “tucupy”. Efetuada uma nova análise nos periódicos, se fez presente a identificação desta desde o ano de 1848. Posto isso, o recorte deste trabalho se compreende de 1848 a 1899.

Para esta abordagem, utilizou-se como fonte periódicos os quais circulavam pelo Rio de Janeiro no período sinalizado, especialmente, *O Auxiliador da Indústria Nacional*, *Diário do Povo*, *Diário do Rio de Janeiro*, *Gazeta de Notícias*, *Jornal do Comércio*, *Jornal do Agricultor*, *Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura*, *Jornal do Brasil*, *Correio Mercantil* e *A Reforma*. Sendo uma pesquisa histórica e abordando os jornais e revistas como fonte, podemos destacar a utilização deste material que se constitui como um conteúdo o qual não é completo e que pode ser questionável, como retrata Luca (2011).

Todavia, a partir da análise dos mesmos, podemos observar características da época aos quais não teríamos acesso se não fossem por estes documentos. Logo, a utilização

³ <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

dos periódicos se torna pertinente, pois nos trazem um panorama da cidade em questão e, conjuntamente, auxilia na observação de como o tucupi era encontrado na localidade.

A pesquisa teve como resultado para a palavra “tucupi” 53 aparições, entre os anos de 1863 e 1899. Já a palavra “tucupy” conta com 22 aparições, estas entre os anos de 1848 e 1898. Antes dos anos apresentados não conseguimos obter resultados para os termos pesquisados.

Seria possível identificar como o tucupi adentrou a cidade do Rio de Janeiro? Ou se este insumo tão peculiar veio no bolso de viajantes procedentes de outras regiões do país? Com devida certeza não poderemos afirmar, mas que o suco da mandioca, que hora é tratado como muito saboroso e outrora é dado como mui venenoso, já se fazia presente na cena carioca em meados do século XIX. Nas próximas páginas, nos dedicaremos a abordar o tucupi e sua relação com a toxicidade, a alimentação e seus demais usos retratados nos periódicos na cidade em destaque.

2 | TOXICIDADE DO TUCUPI

É possível observar que, desde o século XIX, os índios detinham completa percepção da toxicidade do tucupi. A mandioca brava possui dois glicosídeos cianogênicos (responsáveis pelo sistema de defesa da planta), a linamarina e lotaustralina, que por si só não acarreta em nenhum envenenamento, mas que juntas liberam o ácido cianídrico ou cianeto (HCN), responsável pela toxidez, após a ação da enzima linamarase (CHISTÉ; COHEN, 2011). Segundo Feeley *et al.* (2012), a toxina atua diretamente no sistema nervoso central, levando o indivíduo a ter distúrbios cardiovasculares, ao coma e até a morte.

Campos (2016) revela que a Organização Mundial da Saúde (OMS) descreve que os valores máximos para inalação, ou os limites para intoxicação (DL50) de cianeto seja de até 10 mg de HCN/Kg de peso vivo. Hernandez, Rodrigues e Torres (2017) já apontam que se considera uma dose tóxica por via de exposição oral um teor de 50 mg de HCN. No entanto, a mandioca brava apresenta valores maiores que 100 mg de HCN/kg, sendo assim, uma dose letal se não preparada de forma correta para o consumo. Deste modo, existem formas para retirar essa toxina do tucupi, explicitadas nos jornais e revistas da época.

Alguns periódicos (ANAIS DE MEDICINA BRASILIENSE, 16/03/1848, p. 249; RELATÓRIO: MINISTÉRIO DA GUERRA, 1865, p. 38; DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 21/02/1867, p. 1; O AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL, 1880, p. 163; REVISTA AGRÍCOLA DO IMPERIAL, 14/11/1872, p. 14; O GLOBO, 26/04/1876, p. 3) descrevem o processo para obtenção do tucupi através da ação do fogo (fervura) ou através do descanso a temperatura ambiente (fermentação), sem demais explicações ou descrições detalhadas.

No *Anais de Medicina Brasiliense: Jornal da Academia Imperial de Medicina do*

Rio de Janeiro, de 16 de março de 1848, através de uma nota de Ignacio José Malta⁴, é possível observar um dos métodos para tratamento do líquido e retirada da toxicidade, devendo cozer até espumar e obter a consistência de um mel. Observe a seguir:

torna saborosas as carnes. Geralmente preparam o Tucupy, fervendo o sumo da mandioca, depois de separado o polvilho ou typyoca, e espumando-o até que tome a consistencia de mel; e depois de estar neste ponto temperam-no com pimenta e sal, e guardam-no em cabaças, &c., para uso.

Figura 1: Tratamento e preparo do tucupi.

Fonte: Anais de Medicina Brasiliense, 16/03/1848, p. 249.

Dias, Rodrigues e Calixto (2016) corroboram com a afirmação anterior ao dizer que, durante a fervura, é normal que tenha a formação de espumas e que devem ser retiradas conforme vão se formando. Nela é encontrada a maior parte da toxina ainda presente no líquido, que deve ser reduzida até para evitar algum tipo de intoxicação para quem consome. Sobre a consistência de mel, na realidade, Castanho (2015) afirma que uma das variedades do líquido é o “tucupi preto”, no qual é cozido por um longo período de tempo, tornando-o concentrado e sendo este com uma textura mais viscosa, por vezes leva formiga como ingrediente adicional.

Entretanto, nem sempre o tucupi deve ter ou possuir a textura de mel, pode ser mais líquido dependendo do tipo. Pois, além do tucupi *preto*, existe também o *cozido*, o mais comum, tem em sua composição pimenta-de-cheiro, chicória-do-pará e alho. E o *evaporado* que está relacionado ao próprio processo de evaporação do líquido da mandioca por vários dias ao sol (CASTANHO, 2015).

Outro ponto interessante, levantado no *O Auxiliador da Indústria Nacional*, do ano de 1880, é o modo de reconhecer quando a manipueira perde sua nocividade e está apta para o consumo. Veja neste trecho:

Fervida a agua da mandioca até dous terços de seu volume deixa de ser venenosa, constituindo o mólho conhecido pelo nome de tucupi.

Figura 2: Fervura do tucupi.

Fonte: O Auxiliador da Indústria Nacional, 1880, p. 163.

4 Farmacêutico e redator do periódico *A Abelha*, que circulou de julho de 1862 a janeiro de 1864. Presidiu a Sociedade Farmacêutica Brasileira de 1865 a 1868. (VELLOSO, Verônica Pimenta. **Sociedade Farmacêutica Brasileira**. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930). Casa de Oswaldo Cruz - Fiocruz. Disponível em: <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/socfarbr.htm#topo>. Acesso em: 13 nov. 2019.)

A *Revista Agrícola do Imperial*, de 14 de novembro de 1872, também relata sobre o consumo do tucupi a partir da fervura. Observe este trecho:

Principios toxicos da mandioca.—Como é geralmente sabido a agua de mandioca ou *manipueira* é nimiamente venenosa. Entretanto o principio toxico é tão volátil que se desprende pela acção do fogo. O Sr. Dr. Th. Peckolt

Figura 3: Toxicidade eliminada pelo cozimento.

Fonte: *Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura*, 14/11/1872, p. 14.

Na literatura atual sobre os processos da retirada do ácido cianídrico da manipueira para a produção do tucupi, encontramos as duas formas descritas nos periódicos: através da fervura ou da fermentação. Desse modo, além do saber indígena, podemos observar grande conhecimento na área científica sobre os usos e a manipulação do líquido para consumo na alimentação, frutos da ajuda de farmacêuticos e médicos da cidade do Rio de Janeiro na época, como pudemos visualizar nos jornais e revistas acima citados.

Outrossim, o jornal *Diário do Rio de Janeiro*, de 21 de fevereiro de 1867, e *O Globo*, de 26 de abril de 1876, trazem descrições sobre a fermentação de alguns dias para a retirada da parte venenosa do líquido, como é possível ver a seguir nos recortes:

peso, que se lhe f z, escorre um succo amarello, o qual antes de ser servido, é um mortal veneno, para todo o animal que o bebe.
Porém servido que seja este succo, depois de estar a ozedar por um dia, e adubado com o sal, com a pimenta, e com o cravo da terra, é a mostarda da paiz, a que se dá o nome de tucupi. Mas como daquelle succo espre-

Figura 4: Descanso e preparo do tucupi.

Fonte: *Diário do Rio de Janeiro*, 21/02/1867, p. 1.

têm dentro, a obrigam a escorrer um succo amarello, a que dão o nome de tucupi: este não é venenoso, porque como padee alteração n'agua, onde se infunde pelo espaço de quatro dias, quando é corrente, e pelo de tres, quando o não é, vem por esta rasão a curtir-se com mais brevidade. O que succede pelo contrario no succo da mandioca, que não passa por esta fermentação; como com effeito não passa a da que se fazem as farinhas seccas: porque em quanto se não azeda o referido succo, é um mortal veneno, para todo o animal que o bebe.

Figura 5: Fermentação do tucupi.

Fonte: *O Globo*, 26/04/1876, p. 3.

O site da Embrapa (2011) e Ferreira *et al.* (2001) relatam que o descanso da maniveira em 15 dias é suficiente para que todo o HCN seja volatilizado. Isso pode ser explicado, segundo o site da Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB), pela temperatura de ebulição do composto que é de 25,7°C, uma temperatura facilmente atingida pelas condições climáticas do país.

Entretanto, segundo Campos (2016), uma das formas de retirar a nocividade do líquido é através da fermentação de 24 horas mais a cocção de 40 minutos. Pois, além da evaporação do ácido cianídrico durante o processo de descanso, é necessário cozer para eliminar possíveis bactérias patogênicas que podem ter se multiplicado naquele ambiente. Ademais, o cozimento ainda auxilia na eliminação de resíduos de cianeto e também na inativação da enzima linamarase.

Nos dois casos anteriores, o processo de descanso, ou fermentação, é de extrema importância para que ocorra a decantação do amido presente na maniveira, destinada posteriormente à goma de tapioca ou à fabricação de polvilhos. Saber lidar através dessas técnicas, a de fermentação e a de cocção, para a retirada do composto tóxico, é de grande valia para todos aqueles que consomem ou admiram *o ouro líquido da Amazônia*.

3 | TUCUPI NA ALIMENTAÇÃO

Diferente do que Câmara Cascudo (2004) sinalizou no início deste artigo, Chaves e Freixa (2007) revelam que o suco da raiz sempre esteve presente na alimentação indígena, em inúmeras receitas, antes até da colonização em si e depois incorporada pelos portugueses e descendentes de africanos, sendo este uma cultura tão profunda quanto a da própria mandioca. A partir das análises realizadas nos periódicos do Rio de Janeiro do século XIX, obtivemos um panorama acerca da utilização do tucupi na culinária e na gastronomia.

A comercialização deste, para fins culinários, pode ser observada em relatos datados no ano de 1869 e contou com 22 aparições idênticas no jornal do *Diário do Povo*, entre as datas de 7 de fevereiro e 27 de março do mesmo ano (DIÁRIO DO POVO, 19/02/1869, p. 4; 10/03/1869, p. 4; 13/03/1869, p. 3). Neste anúncio, é possível observar que o suco da mandioca era chamado de “molho indígena”, designado para todo tipo de comida, priorizando os pratos assados e os quais continham peixe. Além de destacar que o público oriundo da província do Grão-Pará já obtinha conhecimento do mesmo.

Simultaneamente, constam informações de preço, sobre o qual se pode dizer que, na época, uma garrafa custava 800 réis⁵. Fazendo uma comparação, a garrafa de cerveja fora comercializada nos valores de 240 e 320 réis (DIÁRIO DO POVO, 14/01/1869, p. 3; 19/02/1869, p. 3; 07/03/1869, p. 3; 11/03/1869, p. 3; 12/03/1869, p. 3; 13/03/1869, p. 3) e

5 Primeira moeda oficial do Brasil, cunhada a partir de 1695. (CASA DA MOEDA. Socio ambiental. Cultural. História da CMB. Disponível em: <https://www.casamoeda.gov.br/portal/socioambiental/cultural/historia-da-cmb.html>. Acesso em: 21 mai 2020.)

uma bebida intitulada de “Laranginha” teve sua garrafa comercializada no valor de 640 réis (DIÁRIO DO POVO, 11/03/1869, p. 3; DIÁRIO DO POVO, 13/03/1869, p. 3), assim podemos observar que o líquido venenoso obtinha um valor de comércio elevado. Além disso, o anúncio contava com o local onde era comercializada a garrafa do produto, localizada no Largo do Paço, nº 8.

Essa foi uma área muito conhecida e frequentada desde a transferência da sede do reinado para o Rio, uma vez que ali abrigou a Casa dos Governadores, e foi intitulada de Paço dos Vice-Reis. Posteriormente, passou a se chamar Paço Real, após a chegada da família real portuguesa. Foi utilizado como casa de despacho de D. João VI, e, também, fora empregado como a localidade onde eram assinados documentos políticos portugueses e brasileiros nos primeiros anos do século XIX. Ainda, foi o espaço onde ocorreram as coroações de D. Pedro I (1822-1831) e D. Pedro II (1840-1889), como apresenta Lucena (2015). Podemos ver no exemplo a seguir:

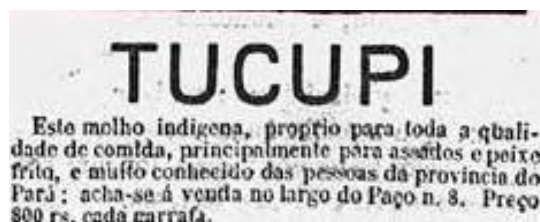


Figura 6: Comercialização do tucupi.

Fonte: Diário do Povo, 19/02/1869, p. 4.

Conforme o *Jornal do Agricultor* (6º volume, de janeiro a junho de 1882 - p. 145), o tucupi era tratado como “Molho excelente”, depois da fermentação e o tempero com algumas ervas, pimenta, cravo e sal. Também era chamado como um molho “mui agradável aos indígenas” (O AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL, 1883, p.22), além da percepção que o líquido era muito bem trabalhado e conservado.

A utilização deste para o preparo de pratos consumidos no território brasileiro já era algo observado por Cascudo (1967), quando o mesmo trata do Tacacá como uma iguaria completa. Nesse sentido, *O Diário do Rio de Janeiro* (21/02/1867, p. 1) destaca que o molho era preparado com a tapioca diluída no tucupi, temperado com ervas, como pimenta e sal, e servido quente. Podemos observar que o prato era mais consumido no horário de almoço e jantar, porém sem explicação prévia para o mesmo.

Em algumas aparições, o tucupi é tratado com exaltação ao seu sabor e características próprias e marcantes, como variadas vezes sendo citado como um “molho picante” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 28/08/1882, p. 2). Esta picância relatada nos periódicos pode estar relacionada ao processo fermentativo, no qual torna o sumo da mandioca mais ácido - e se compara a uma picância-, ou a própria adição de pimentas durante o cozimento,

o que é o mais provável.

A utilização do tucupi também pode ser observada como um líquido embriagante, o qual era oferecido em festas que continham uma grande variedade de beberes. Todavia, o suco da mandioca encontra-se como um dos favoritos além de, também, ser comparado com uma excelente cerveja, como o *Correio Mercantil* sinaliza:

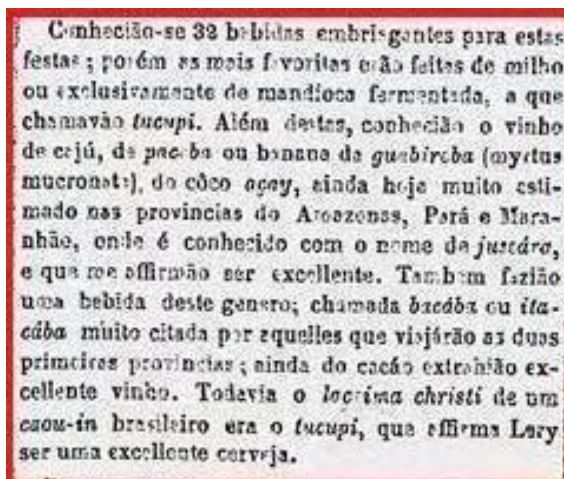


Figura 7: Tucupi como bebida.

Fonte: Correio Mercantil, 13/11/1863, p.2.

O tucupi foi destacado por sua composição simplória, realizada através de uma fermentação natural e sem uma mistura com aguardente, pelo *Jornal do Agricultor* de 13 de julho de 1893 (p. 67). Assim, conseguiu um respeito de igual com outros líquidos engarrafados que eram trazidos do exterior, como por exemplo, os vinhos.

A bebida vinda da mandioca contava com um respeito elevado, foi comparada com remédios e poderia ter essa finalidade, pois era adquirida a partir de uma fermentação natural. Diferentemente, os vinhos de distintas qualidades que adentraram aos portos vindos da Europa, eram vistos com nomes pomposos e letreiros dourados, continham misturas tão exacerbadas, como “aguardente, pedra-hume, *assucar*, bagas de sabugueiro, papoulas, pau-brasil e outras drogas” (JORNAL DO AGRICULTOR, 1893, p. 67), que não poderiam ter esse fim medicinal.

O emprego do tucupi para fins culinários foi visto com diferentes formas de utilização. Porém, seu uso para molhos foi o mais encontrado e isso pode ser explicado pelo fato que o mesmo carrega um sabor único e pode ser capaz de acompanhar variados tipos de carnes ou peixes, como afirma Stradelli (1929) “Para meu gosto é o rei dos molhos, tanto para caças, como para o peixe [...]” (STRADELLI, 1929 apud CASCUDO, 2004, p. 588).

O suco da mandioca pode ser encontrado em circulação pela capital do Brasil do

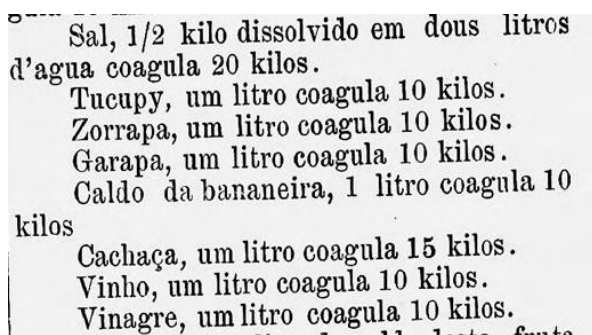
século XIX, tendo sua comercialização em ponto nobre na cidade. E, através das análises, obtivemos amostras de que o mesmo conta com anúncios de diferentes formas de consumo, como bebidas, e como acompanhamentos para diferentes carnes.

4 | DEMAIS USOS DO TUCUPI

Ao longo do período pesquisado, os periódicos mostraram que o líquido da mandioca também obteve diversos usos não culinários. Podemos citar que foi por muito tempo utilizado na região amazônica como coagulante do látex para obtenção da borracha (O AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL, 1889, p. 64). É mister reiterar que, nesta época, acontecia um dos períodos econômicos mais importantes da história do país e que levou ao desenvolvimento da região norte, o Ciclo da Borracha, que esteve relacionado com a extração e comercialização desta (D'AGOSTINI *et al.*, 2013).

No Brasil, a borracha natural é obtida através da coagulação do látex de árvores, principalmente, de seringueiras. Este processo se dá pela adição de ácidos ou sais ao sumo extraído, em que se forma uma camada bifásica, um líquido e uma massa branca e pastosa, a borracha (MENDA, 2012). Sendo que o ácido mais comum utilizado na produção é o ácido acético, popularmente conhecido como vinagre, também encontrado no tucupi por causa de sua fermentação, no qual produz, de forma conjunta, o ácido propiônico, palmítico e oleico (SILVA *et al.*, 1976).

A revista *O Auxiliador da Indústria Nacional*, de 1889, mostra o tucupi juntamente com outros líquidos ou ingredientes que coagulam o látex e suas proporções de rendimento. Ainda, relata que “tudo quanto for ácido e de sabor áspero, coagula a borracha com toda força e elasticidade, ficando a mesma no seu verdadeiro ponto para todos os trabalhos” (p. 64). Observe a seguir:



Sal, 1/2 kilo dissolvido em dous litros
d'agua coagula 20 kilos.
Tucupy, um litro coagula 10 kilos.
Zorrapa, um litro coagula 10 kilos.
Garapa, um litro coagula 10 kilos.
Caldo da bananeira, 1 litro coagula 10
kilos
Cachaça, um litro coagula 15 kilos.
Vinho, um litro coagula 10 kilos.
Vinagre, um litro coagula 10 kilos.

Figura 8: Ingredientes coagulantes da borracha.

Fonte: *O Auxiliador da Indústria Nacional*, 1889, p. 64.

Albuquerque *et al.* (1978) corrobora a citação anterior ao afirmar que o uso do sumo da mandioca, tanto a mansa quanto a brava, branca ou amarela, age da mesma forma e

com a mesma eficiência que o ácido acético para a obtenção da borracha das seringueiras. Em seguida, Neves (1985) complementa a fala anterior ao ponderar que possui uma maior facilidade com o uso do tucupi como ácido por ser da própria região e que sua utilização não afeta depreciativamente na qualidade final do produto.

Outrossim, foi identificado também em alguns periódicos que o “tucupy”, escrito desta maneira, era empregado na maioria das vezes como veneno. Era tomado provavelmente antes do processo fermentativo, por causa da ação do nocivo ácido cianídrico. Através de interpretações, é possível notar que muitas pessoas recorriam à bebida para a prática do suicídio, mais comum no ambiente político das diversas províncias do Império. Foram observados nos seguintes periódicos: *A Reforma* (dez aparições) e *Jornal do Comércio* (uma aparição). Veja abaixo alguns exemplos:

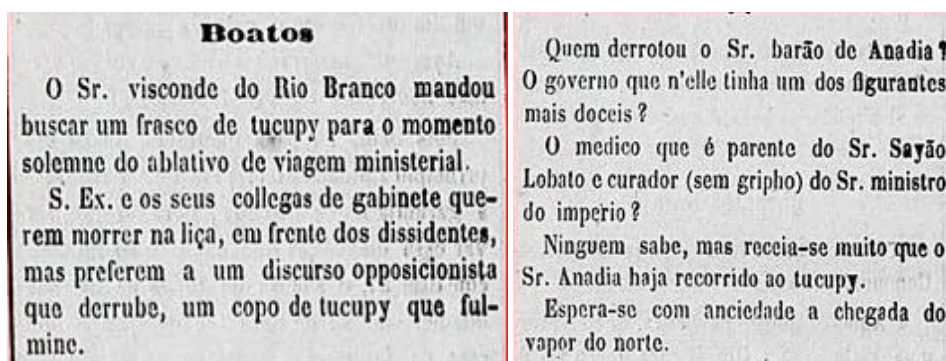


Figura 9: Tucupi na prática do suicídio.

Fonte: *A Reforma*: Órgão Democrático, 12/10/1872, p. 2

O *Jornal do Comércio*, de 09 de outubro de 1872, mostra de uma forma mais clara e descritiva sobre o uso do tucupi para o suicídio no relato a seguir:

Consta (diz o Diário do Grão-Pará) que o Sr. Antonio Francisco Pinheiro, ex-deputado geral, ao receber a notícia dos colégios eleitorais de Cameté, Santarém, Gurupá e Breves, tentara suicidar-se, tomando uma grande dose de tucupy cru, que é um veneno violento. Felizmente alguém o percebeu, quando ele sorvia o último trago do tucupy, gritou pela família e a vizinhança, que logo acudiram e puderam com o auxílio da medicina salvar-lhe a preciosa vida, fazendo o tomar um vomitório de tártaro. O médico que o socorreu foi o Dr. Francisco da Silva Castro. A hora em que escrevemos estas linhas o Sr. Pinheiro está completamente salvo do perigo, porém muito abatido, e como que em êxtase. (JORNAL DO COMÉRCIO, 09/10/1872, p. 3)

O relato descrito no periódico da então capital imperial é a veiculação de uma notícia retratada no *Diário do Grão-Pará*, da também então Província do Grão-Pará, no norte do país. Neste mostrou-se a tentativa de suicídio de um político local que, possivelmente, acabara de perder o cargo de deputado-geral ou que havia se decepcionado com os votos

naqueles colégios eleitorais. Antonio Francisco Pinheiro tomou uma dose do tucupi cru, no entanto, foi socorrido imediatamente por algumas pessoas e, graças à medicina, foi salvo da morte.

Não foi encontrado na bibliografia o uso do sumo da mandioca cru - sem ter passado pelo processo de fermentação e nem de fervura - destinada ao suicídio, tanto no período retratado como nos dias atuais. Mas não podemos deixar de ponderar algumas observações realizadas, como o fato dessas circunstâncias serem no âmbito político e indivíduos ligados a administração e legislatura das províncias, retratados nos periódicos do Rio de Janeiro, além dos fatos terem ocorrido em datas muito próximas de 1872. Neste ano, segundo o portal da Câmara dos Deputados, ocorreram as eleições primárias para os cargos de deputado através do decreto nº 4.966, de 22 de maio de 1872. Portanto, leva-se a crer que as tensões políticas ligadas às eleições sucumbiram em atos contra a própria vida ao ingerir o tucupi cru.

Além disso, o líquido extraído da mandioca foi utilizado em outros contextos, tendo como exemplo, histórias e em poemas de jornais, como podemos ver nas figuras abaixo:

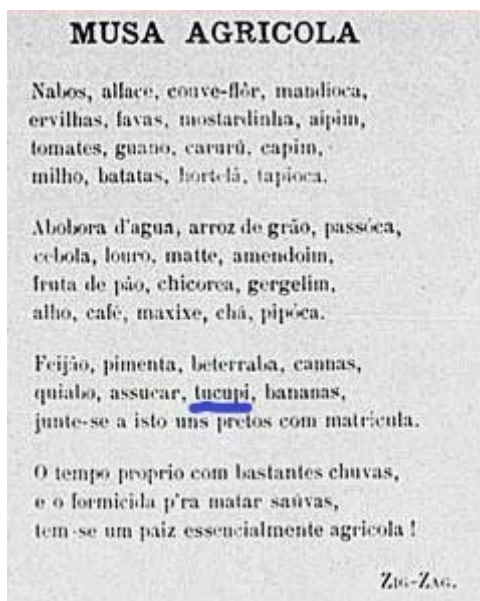


Figura 10: Poema citando o tucupi.

Fonte: Diário Ilustrado, 25/04/1887, p. 3.

Coventilho á mallas fechadas

FACTO

Ramos frondózos sombreiam o encantador chalet—marinho.

Desce a noite ! Ao descer do largo da Carioca, mesmo nas proximidades da *Espiga de Ouro* corsariria *elles dois*, formando uma firma com um & no meio, vivem n'um *dulce far niente* de moer um sultão!

Bôas *petisqueiras* não lhes faltam, nem tam pouco o Quincas em sua *Correia-monstro* deixa de ir amarrando bôas *aves* para offertar-lhes, comendo-as tambem, com saboroso tucupí com *tacacá*, molho predilecto do Pará.

Figura 11: Conto com o tucupi.

Fonte: Carbonário, 06/01/1890, p. 2.

O poema foi retratado no *Diário Ilustrado*, sem a presença do nome real do autor, e sim de um codinome. Falava sobre vários alimentos e subprodutos produzidos e/ou consumidos no Brasil naquela época, incluindo o tucupi, e também a valorização da identidade nacional ao dizer ser um país essencialmente agrícola. Continuamente, em o *Carbonário*, podemos visualizar na estória, em um trecho chamado “Facto”, a evidência do sumo da mandioca com o tacacá, prato típico paraense. No entanto, apesar de citar o Largo da Carioca no mesmo trecho, não temos como afirmar que de fato esse conto é verídico e que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro.

Por intermédio das análises dos periódicos, são evidentes as variadas utilizações do tucupi destinadas a fins não-culinários. Vale ressaltar, ainda, que a presença ou não da sua toxicidade é fundamental nas suas diversas aplicações. Logo, percebe-se que este sempre foi um sumo muito versátil no que se diz aos seus usos na alimentação como também vimos na coagulação da borracha, na prática do suicídio de personalidades políticas da época imperial e, por fim, em histórias e poemas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível ponderar a grande importância do tucupi na história da alimentação e na gastronomia brasileira, como é recorrente e retratado em alguns periódicos da então capital do Brasil, durante parte do século XIX. Fora apreciado tanto em preparações da culinária nortista, como também na forma de molho e bebida, assim como seus outros usos

não-culinários citados anteriormente. Ainda, evidenciam-se as duas formas de retirada da toxicidade presente no líquido, mostrando o domínio e conhecimento dos autóctones sobre sua nocividade. Portanto, expressando assim, a diversidade do sumo da mandioca no que tange a sua potencial utilização.

A análise dos periódicos os quais circularam pela cidade do Rio de Janeiro nos proporcionou uma visibilidade de como o produto oriundo da mandioca poderia ser encontrado pela capital naquele tempo. Entretanto, não podemos descartar a possibilidade de que esta pode não ter sido a única forma de divulgação sobre o líquido venenoso, pois os saberes dos povos indígenas eram transmitidos pela oralidade. Além de considerar que naquela época nem todos os cidadãos detinham a alfabetização e nem o acesso ao tipo de fonte a qual foi trabalhada, visto que a taxa de analfabetismo brasileiro era de 82,6%, na faixa etária de 5 anos ou mais em 1890 (FERREIRA; CARVALHO, 2014). Como também, não foi possível, através das fontes, salientar a procedência deste na sede do Império e sua chegada na região sudeste do país.

No geral, o tucupi assume um papel fundamental, mesmo que indiretamente, na formação de alguns aspectos do Brasil. Mais uma vez, os periódicos não detêm total realidade de uma época vivida, mas refletem boa parte da história. Nesse sentido, o principal insumo abordado neste artigo nos mostra que participou tanto da formação de uma culinária regional brasileira, bem como de um dos principais ciclos econômicos vividos neste país, o Ciclo da Borracha, auxiliando na coagulação do látex. Por fim, podemos aferir que a iguaria derivada da raiz amazônica já se fazia presente na forma de alimento na então capital imperial, retratada em jornais e revistas daquele período. Almejamos que este trabalho continue frutificando e ampare futuras pesquisas acerca do sumo da mandioca e do campo científico da alimentação e da gastronomia nacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.; RAMOS, E. M. C.; GONÇALVES, W. M. F.; BARRIGA, J. P.; BARBOSA, W. C.; SILVA, D. de A. e. Utilização do tucupi na coagulação do látex da seringueira. **Comunicado Técnico nº10**. Belém: Embrapa-CPATU, 1978. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/57478/1/CPATU-ComTec10.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BARRA, S. H. da S. **A cidade corte: o Rio de Janeiro no início do século XIX**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalr/55CDSergiohamiltondasilvaBarra.pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2019.

BELLUZZO, R. **Nem garfo nem faca: à mesa com os cronistas e viajantes**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1º ed., 2010.

BRASIL. **Decreto nº 4.966, de 22 de maio de 1872**. Convoca para o 1º de Dezembro do corrente anno a nova Assembléa Geral Legislativa, e designa o dia 18 de Agosto para se proceder em todo o Imperio á eleição primaria. *Lex*: Coleção de Leis do Império do Brasil, vol. 1, pt. II, 1872. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18604/collecao_leis_1872_parte1.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 dez. 2019.

CAMPOS, A. P. R. Estudo do processo de conservação do tucupi. **Dissertação de Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos**. Belém: UFPA, 2016. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/157723/1/Dissertacao-Final.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CASA DA MOEDA. **História da CMB**. Socio ambiental. Cultural. Disponível em: <https://www.casadoemeda.gov.br/portal/socioambiental/cultural/historia-da-cmb.html>. Acesso em: 04 nov. 2019

CASTANHO, T. **Cozinha de origem: pratos brasileiros tradicionais revisitados**. São Paulo: Publifolha, 1ª ed., 2015.

CASCUDO, L. **História da Alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 3ª ed., 2004.

CETESB. Ficha de Informação de Produto Químico. **Ácido Cianídrico Solução**. Companhia Ambiental do Estado de São Paulo, São Paulo (sem ano). Disponível em: https://licenciamento.cetesb.sp.gov.br/produtos/ficha_completa1.asp?consulta=%C1CIDO%20CIAN%20CDDRICO%20SOLU%27%20C3O. Acesso em: 22 jan 2020.

CHAVES, G.; FREIXA, D. **Larousse da cozinha brasileira: raízes culturais da nossa terra**. São Paulo: Editora Larousse, 1ª ed., 2007.

CHIARADIA, C. **Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena**. Editora Limiar, 2008. In: Tucupi. Dicionário Ilustrado Tupi Guarani. Disponível em: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/tucupi/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CHISTÉ, R. C.; COHEN, K. O. Teor de cianeto total e livre nas etapas de processamento do tucupi. **Rev. Inst. Adolfo Lutz (Impr.)**. São Paulo, v. 70, n. 1, 2011. Disponível em: http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0073-98552011000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2019.

D'AGOSTINI, S.; BACILIERI, S.; VITIELLO, N.; HOJO, H.; BILYNSKYJ, M. C. V.; BATISTA FILHO, A.; REBOUÇAS, M. M. Ciclo econômico da borracha - seringueira hevea brasiliensis (hbk) m. arg. **Páginas do Inst. Biol.** São Paulo, v.9, n.1, 2013, p. 6-14. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcia_Reboucas/publication/259842519_CICLO_ECONOMICO_DA_BORRACHA_-_SERINGUEIRA_HEVEA_BRASILIENSIS_HBK_M_ARG_S_D'Agostini1_S_Bacilieri2_N_Vitiello1_H_Hojo3_MCV_Bilynskyj1_A_Batista_Filho4_MM_Reboucas1/links/0046352e1554375af0000000.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

DIAS, V. L.; R., Natália L.; CALIXTO, M. S. A fabricação do tucupi e seu uso na preparação de molhos de pimenta artesanais. In: **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química**. Ciência, Tecnologia e Saúde. Florianópolis, 2016, 733-1. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0733-1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

EMBRAPA. **Manipueira: um líquido precioso**. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, 2011. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/18147209/manipueira-um-liquido-precioso>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FEELEY, M.; AGUDO, A.; BRONSON, R.; EDGAR, J.; GRANT, D.; HAMBRIDGE, T.; SCHLATTER, J. **Cyanogenic glycosides (addendum)**. In: SAFETY Evaluation of Certain Food Additives and Contaminants. Genebra: World Health Organization, 2012. p. 171- 322. (WHO Food Additives Series, 65).

FERREIRA, A. E. C. S. ; CARVALHO, C. H. **Escolarização e Analfabetismo no Brasil: Estudo das Mensagens dos Presidentes dos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890_1930)**. In: XII Encontro de pesquisa em Educação / Centro Oeste, 2014, Goiânia. Escolarização e analfabetismo no Brasil: Estudo das Mensagens dos Presidentes dos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930). Goiânia: UFG, 2014. p. 1-12.

FERREIRA, W. de A.; BOTELHO, S. M.; CARDOSO, E. M. R.; POLTRONIERI, M. C. **Manipueira: Um Adubo Orgânico em Potencial**. Embrapa Amazônia Oriental. Belém: Embrapa, 2001.

HERNANDEZ, E. M. M.; RODRIGUES, R. M. R.; TORRES, T. M. (Orgs.). **Manual de Toxicologia Clínica: Orientações para assistência e vigilância das intoxicações agudas**. São Paulo: Secretaria Municipal da Saúde, 2017, p. 305-311.

LUCENA, F. **A História do Paço Imperial**. Diário do Rio.com. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://diariodorio.com/a-historia-do-paco-imperial/>. Acesso em: 04 de nov. 2019.

LUCA, T. R. de. **Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, C. B. Fontes históricas. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDA, M. **Borrachas - química e tecnologia**. Química Viva. Conselho Regional de Química - IV Região, 2012. Disponível em: https://www.crq4.org.br/quimicaviva_borrachas. Acesso em: 19 dez. 2019.

NEVES, M. A. C. Uso de tucupi na produção de borracha tipo folha defumada. **Comunicado Técnico nº37**. Manaus: Embrapa, 1985. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/54549/1/comunicado-tecnico-37-ano-1985.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PAULA, J. A. **O processo econômico**. In: CARVALHO, José Murilo de (coord.). A construção nacional (1830-1889) – Vol. 2 - História do Brasil Nação (1808-2010). Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=oPKyDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=A+constru%C3%A7%C3%A3o+nacional+\(1830-1889\)+Jo%C3%A3o+Ant%C3%B4nio+de&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiQh5yO25PpAhVTA9QKHe2vAfoQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=oPKyDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=A+constru%C3%A7%C3%A3o+nacional+(1830-1889)+Jo%C3%A3o+Ant%C3%B4nio+de&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiQh5yO25PpAhVTA9QKHe2vAfoQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, M. L.; MAIA, J. G. S.; WOLTER FILHO, W.; MOURÃO, A. P. Determinação de ácidos orgânicos em plantas e alimentos da Amazônia. I - Ácidos orgânicos do Tucupi. **Acta Amaz.** Manaus, v. 6, n. 2, p. 235-236, 1976. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0044-59671976000200235&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2019.

WÄTZOLD, T. **Proclamação da Cozinha Brasileira como parte do processo de formação da identidade nacional no Império Brasileiro – 1822-1899**. Trad. Juliane Pereira da Costa. Belo Horizonte: TCS Editora, 2012.

FONTES

A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO. Rio de Janeiro. 1872, 12 de out., p. 2.

A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO. Rio de Janeiro. 1872, 13 de out., p. 1; 2.

A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO. Rio de Janeiro. 1872, 16 de out., p. 2.

A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO. Rio de Janeiro. 1872, 17 de out., p. 2.

A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO. Rio de Janeiro. 1872, 19 de out., p. 2.

A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO. Rio de Janeiro. 1872, 20 de out., p. 1.

A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO. Rio de Janeiro. 1872, 23 de out., p. 1.

A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO. Rio de Janeiro. 1872, 26 de out., p. 2.

A REFORMA: ÓRGÃO DEMOCRÁTICO. Rio de Janeiro. 1872, 10 de nov., p. 2.

ANAIS DE MEDICINA BRASILIENSE. Rio de Janeiro. 1848, 16 de mar., p. 24.

CARBONÁRIO ÓRGÃO DO POVO. Rio de Janeiro. 1890, 6 de jan., p. 2.

CORREIO MERCANTIL, E INSTRUTIVO, POLÍTICO, UNIVERSAL. Rio de Janeiro. 1863, 13 de nov., p. 2.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 14 de jan., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 7 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 11 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 12 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 13 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 14 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 16 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 17 de fev. p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 19 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 24 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 26 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 27 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 28 de fev., p. 3.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 3 de mar., p.4.

DÍÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 4 de mar., p. 3.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 6 de mar., p. 4.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 7 de mar., p. 3; 4.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 9 de mar., p. 4.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 10 de mar., p. 4.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 11 de mar., p. 3; 4.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 12 de mar., p. 3.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 13 de mar., p. 3.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 25 de mar., p. 3.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 26 de fev., p. 3.

DIÁRIO DO POVO. Rio de Janeiro. 1869, 27 de fev., p. 3.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro. 1867, 21 de fev., p. 1.

DIÁRIO ILUSTRADO. Rio de Janeiro. 1887, 25 de abr., p. 3.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro. 1882, 28 de ago., p. 2.

JORNAL DO AGRICULTOR. Rio de Janeiro. 1882, jan. a jun., p. 145.

JORNAL DO AGRICULTOR. Rio de Janeiro. 1893, 13 de jul., p. 67.

JORNAL DO COMÉRCIO. Rio de Janeiro. 1872, 09 de out., p. 3.

O AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL. Rio de Janeiro. 1880, 1 de jan., p. 163.

O AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL. Rio de Janeiro. 1883, 1 de jan., p. 22.

O AUXILIADOR DA INDÚSTRIA NACIONAL. Rio de Janeiro. 1889, 1 de jan., p. 64.

O GLOBO. Rio de Janeiro. 1876, 26 de abr., p. 3.

RELATÓRIO MINISTÉRIO DA GUERRA. Rio de Janeiro. 1865, p. 38.

REVISTA AGRÍCOLA DO IMPERIAL INSTITUTO FLUMINENSE DE AGRICULTURA. Rio de Janeiro. 1872, 14 de nov., p. 14.

GARIMPEIROS DE SERRA PELADA: HISTÓRIA, DIREITOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS

Data de aceite: 01/08/2022

Daniel Marques Pinheiro

Graduando em Direito pela Faculdade de Colinas do Tocantins- FACT
<https://orcid.org/0000-0001-8062-9551>

Deusdeth Nickson de Souza Vieira

Graduando em Direito pela Faculdade de Colinas do Tocantins- FACT
<https://orcid.org/0000-0002-8152-0782>

Demilzete Maria da Silva

Orientadora de TCC
Faculdade de Colinas – FACT

RESUMO: A justificativa do presente trabalho tende a demonstrar as dificuldades enfrentadas pelos garimpeiros de Serra Pelada em suas atividades e na busca incessante de alcançar seus direitos conquistados com muita luta. É de suma importância esclarecer que a luta pelos direitos dos garimpeiros foi vencida, mas continuam na luta para receber o montante devido pelo Governo Federal e pela empresa Colossus até a presente data. É plausível a busca pelo montante resultado das escavações, pois Serra Pelada foi considerada o maior garimpo a céu aberto do mundo e em decorrência dessas atividades ao longo dos anos estima-se que foram extraídos cerca de 45 toneladas de ouro. Agora o sonho de todo garimpeiro atualmente, principalmente os associados na Cooperativa de Mineração dos Garimpeiros de Serra Pelada é de receber o tão esperado dinheiro que de acordo com a grande quantidade de ouro extraída será um valor

considerável para cada associado.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades; Garimpeiro; Serra Pelada; Montante.

GARIMPEIROS OF SERRA PELAD: HISTORY, RIGHTS AND DIFFICULTIES FACED

ABSTRACT: The justification of the present work tends to demonstrate the difficulties faced by the miners of Serra Pelada in their activities and in the incessant search to achieve their hard-won rights. It is of the utmost importance to clarify that the struggle for the rights of the miners was won, but they are still fighting to receive the amount owed by the Federal Government and the Colossus company to this date. The search for the amount resulting from the excavations is plausible, because Serra Pelada was considered the largest open pit mine in the world and as a result of these activities over the years it is estimated that about 45 tons of gold were extracted. Now the dream of every miner today, especially the members of the Mining Cooperative of the Serra Pelada gold miners is to receive the long-awaited money that, according to the large amount of gold extracted, will be a considerable amount for each member.

KEYWORDS: Difficulties; Gold Miner; Serra Pelada; Amount.

INTRODUÇÃO

O presente artigo possui como finalidade abordar sobre os direitos e dificuldades enfrentadas pelos garimpeiros de serra pelada, assim também como sua história, entendendo

como começou a trajetória dos mineradores da vila de Curionópolis, situada a sudeste do estado do Pará, como era árdua a vida dessas pessoas e como também os direitos que estes conquistaram. É de grande importância ser mencionada como ainda a vida dos antigos garimpeiros e seus herdeiros nos tempos atuais.

Ao longo de sua história, o ser humano vem modificando o ambiente em que vive, às vezes por necessidade, às vezes por ganância, afetam sua vida das seguintes maneiras preocupar-se, interferir no seu presente, tornar incerto o seu futuro, principalmente seus descendentes. No entanto, as preocupações com as mudanças ambientais seguiram gerar um movimento propício para um debate maior sobre o tema.

Diante disso, seja a mineração desenvolvida por grandes mineradoras, seja a mineração por pequenos mineradores e cooperativas deve funcionar desenvolver a sustentabilidade do site. Deste ponto de vista, os atores que trabalham nesta área atividades, devem manter uma relação respeitosa com a sociedade que os acolhe, e condicionar esta convivência para manter boas práticas ambientais.

É importante ressaltar que neste século, a atividade mineradora adapte-se à legislação. Ao mesmo tempo, cooperativas são estabelecidas entre mineradores e mineradores serviços privados de consultoria ambiental prestados por terceiros, para desenvolver esse extrativismo em cooperação com a vila de Curionópolis, fonte de renda conhecida e importante

Serra pelada, sendo considerada o maior garimpo a céu aberto do mundo tendo começado a grande corrida pela busca de ouro em 1980 com a chegada de milhares de pessoas vindo de todas as direções. Com a grande quantidade de garimpeiros foi criada a vila de Curionópolis, sendo que neste lugar tinham tanto um trabalho com condições precárias, como as condições de vida, mas devidas as toneladas de ouro extraídas da serra, as pessoas seguiam o sonho de enriquecerem com o ouro.

Há a criação da cooperativa de mineração dos garimpeiros (COOMIGASP) em 1984, onde todos os garimpeiros registrados de acordo com a lei 7.194 de 11 de junho de 1984 possuíam direitos de exploração. Em 1992 foi declarado oficialmente fechado à exploração, e milhares de mineradores aguardam uma indenização por parte do governo federal por esse fechamento, há de ressaltar que grandes partes do ouro eram vendidas ao caixa econômico federal.

A empresa Vale do Rio Doce era a companhia instalada no local do garimpo e recebeu indenização pelo fechamento da serra, posteriormente em 2001 o Senado Federal reconheceu os direitos dos garimpeiros sobre o local e em 2007 a Vale devolveu a COOMIGASP o direito de explorar a serra em consórcio com a empresa canadense Colossus, onde esta última deveria repassar o montante arrecado para os associados, que infelizmente não aconteceu.

Para alcançar os objetivos apresentados no estudo, foram utilizados estudos descritivos e exploratórios de acordo com Gil (2016), segundo os quais um estudo

compreender o problema e investigar minuciosamente as suposições sobre o problema o assunto a analisar. Este estudo busca os entendimentos e perspectivas de garimpeiros membro da área da vila de Curionópolis, no que diz respeito à implementação caracteriza-se como do tipo descritivo, pois procura especificar um o dado coletivo, ou seja, a análise tem como objetivo descrever, categorizar e interpretar os objetos estudados.

A metodologia utilizada no presente trabalho foi o dedutivo, assim por meio de material já existente acerca do tema, pode-se deduzir de maneira lógica como aconteceu e como estão atualmente os garimpeiros de Serra Pelada. Sendo utilizadas técnicas de pesquisa via internet, onde foram feitas leituras de diferentes sites, sendo estes comparados e retiradas às informações mais pertinentes.

Pelo método dedutivo podemos explicar com base nos sites pesquisados que as informações são verídicas, pois como há sites que possuem como fontes os próprios garimpeiros ou até mesmo documentos da época pode-se perceber que as alegações coincidem, dando mais veracidade nas informações colhidas.

Usando uma série de procedimentos técnicos, começando pela revisão literatura, que emerge da busca de material criativo, seja em meio impresso ou on-line, tendo como relevantes base de dados as plataformas de publicações científicas Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Revista periódica Ciências da Sociedade, dentre outros sites.

Após várias pesquisas minuciosas as seleções relacionadas a este tema, foram com base em leituras de livros, revistas, artigos, artigos e outras publicações, noticiários, entrevistas pessoais o que foi se tornou necessário para manter uma organização e aproveitamento para o desenvolvimento deste conteúdo referência da dissertação.

DESENVOLVER DA HISTÓRIA

Serra Pelada o maior garimpo a céu aberto do mundo, localizado no Estado do Pará, em uma Vila do município de Curionópolis próximo a Serra dos Carajás.

Ainda não se sabe se houve uma lei específica sobre a criação desta vila, mas no decorrer dos anos ela foi tratada como distrito, como os deputados do presente estado citavam a vila como distrito em 1996, o governo do Estado do Pará em 2001 a citava como distrito, assim como também em 2006 citada no plano diretor de Curionópolis e reafirmado por deputados em 2011.

Em 1977 foi lançado o chamado “Projeto Garimpo”, pelo Ministério de Minas e Energia (MME) pela lei nº 3.782, de 22 de julho de 1960, objetivando o incentivo na busca de mineiros preciosos no Brasil. Em 1979 o dono da Fazenda Três Barras, Genésio Ferreira da Silva, encontra as primeiras pepitas de ouro no Riacho Grota Rica, com alguns dias monta uma equipe para continuar as buscas, ao vender o ouro encontrado no riacho,

muitas pessoas descobrem deste acorrido e em pouco tempo milhares de pessoas se encontram no local, devido a grande quantidade de pessoas no pequeno riacho muitos foram obrigados a ir há uma colina nas proximidades, aonde chegaram a encontrar mais ouro que antes, esta colina foi denominada de Serra Pelada.

Em 1980 devido a chegada de milhares de pessoas por causa do garimpo foi necessário uma intervenção estatal no local, assim foram instalados no município a Rio Doce Geologia e Mineração S/A (DOCEGEO) e o Serviço Nacional de Informações, com supervisão do Receita Federal do Brasil, a Caixa Econômica Federal, a Empresa de Correios e Telégrafos, a Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (SUCAM), a Fundação Serviços de Saúde Pública (FSESP), a TELEPARÁ, a Companhia Brasileira de Abastecimento, a Polícia Federal do Brasil e a Polícia Militar. A venda do ouro só era possível na agência da Caixa Econômica, onde o governo controlava os preços.

Ainda por meio da intervenção estatal foi nomeado como interventor federal, o Major Curió, onde este estabeleceu uma serie de regras direcionadas aos garimpeiros. Devido à chegada de inúmeros garimpeiros, foi formada uma vila nas proximidades da serra, nomeada de Curionópolis em homenagem ao major que efetuou melhorias nas casas dos novos moradores em contrario há ordens de superiores. Mesmo com a intervenção, havia muitos relatos de inúmeras mortes, violências e péssimas condições de trabalho e higiene.

As condições de trabalho eram lamentáveis, os garimpeiros exerciam suas atividades em “vendas de barrancos”, onde não possuíam a mínima proteção, sem calçados ou vestimentas adequadas, na lama e carregando sacos pesados de cerca de 30 quilos, permanecendo assim por longos anos.

Em 1981 o ouro que estava na “superfície” dos barrancos era mais escasso, assim DOCEGEO uma subsidiaria do Vale do Rio Doce entrou com maquinários, onde alguns garimpeiros trabalharam com elas e alguns com o trabalho manual.

Entre 1982 e 1983 a serra seria fechada, mas por meio do Sindicato dos Garimpeiros e pelo deputado federal Sebastião Cúrio conseguiu-se prorrogar a presente data, e ainda por pressão destes indivíduos conseguiram a aprovação da Lei Federal nº 7.194, de 11 de junho de 1984 que resguardava o direito sobre a atividade do garimpo.

Lei Federal nº 7194 dispõe de 11:

art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a incluir no Orçamento Geral da União, referente aos exercícios financeiros de 1985 a 1988, a importância (VETADO) de 7.723.260 (sete milhões, setecentos e vinte e três mil e duzentas e sessenta) Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional ORTN, divididas em 4 (quatro) parcelas iguais correspondendo, em cada um desses exercícios, ao valor de 1.930.815 (hum milhão, novecentos e trinta mil, oitocentas e quinze) ORTN, destinada ao pagamento à Companhia Vale do Rio Doce - CVRD da retificação da concessão de lavra, de que trata o Decreto nº 74.509, de 5 de setembro de 1974.

Conforme o aludido artigo da Lei Federal a Companhia Vale do Rio Doce receberia

um montante, sendo que estes valores deveriam ser repassados para os funcionários responsáveis pelas escavações na procura de pedras preciosas que seriam os garimpeiros, pois na data de 1983 bateu o recorde de mineração, chegando a aproximadamente 17 toneladas de ouro.

Em 1984 chegou ao estimado de 200 metros de profundidade nas escavações, com mais de 80 mil residentes na serra e em situações precária e desumana e ainda diminuída a quantidade de ouro encontrado. No mesmo ano foi criada a Cooperativa de Mineração dos Garimpeiros de Serra Pelada (COOMIGASP), onde deste prosperaram muitos garimpeiros em diversas aéreas, como também muitos tiveram dívidas milionárias e possíveis corruptos.

Em 1985 houve a saída de todos os órgãos governamentais da serra, deixando a COOMIGASP dominar por completo a vila de Curionópolis, mas como eram os referidos órgãos que legislavam sobre o garimpo, assim como sobre a venda do ouro, dificultava cada vez mais a continuação do garimpo, por este motivo muitos moradores da vila fizeram manifestação em 1987 na ponte Mista de Marabá para a retornada das atividades garimpeiras com melhores condições de trabalho e vida, mas ocorreu que o governador Hélio Gueiros mandou uma unidade de 500 policiais militares encerrarem os manifestantes, onde estes os cercaram e fuzilaram por 15 minutos as pessoas ali presentes, episódio que ficou marcado na história com o nome de Massacre de São Bonifácio ou Massacre da Ponte.

Relato de Etevaldo Arantes, integrante da Coomigasp:

“Ficamos completamente cercados. Foi um troço muito absurdo, uma comunidade cercada para todos os lados sem poder sair para lado nenhum, porque todos os lados haviam policiais”

“Serra Pelada sempre foi assim, a cada ano desde o seu surgimento, a gente tinha que fazer luta para continuar trabalhando mais um ano. Em 1987 não foi diferente e nós nos organizamos para reivindicar o direito do estado e do governo criar um rebaixamento, criar condições para que a gente pudesse continuar trabalhando. Quando menos esperamos o governo estadual baixou com a força policial e matou aquilo tudo, causou uma chacina das mais inimagináveis”.

Houve o decreto nº 167, de 12 de junho de 1991, do presidente Fernando Collor, que prorrogou a mineração da serra, mas logo chegou ao fim com o fechamento oficial do garimpo em 1992, pelo então presidente e no mesmo período devido às chuvas, a grande cratera resultado das escavações encheu-se de água e mercúrio (produto usado pelos garimpeiros para separar ouro do cascalho) formando um lago onde foi a maior garimpo a céu aberto do mundo, após o fechamento, muitos garimpeiros esperam uma indenização por parte do governo federal por tal acontecimento.

Em 2002 o Congresso Nacional permitiu garimpeiros nas redondezas da serra, aonde chegou cerca de 10 mil pessoas para executarem suas atividades, neste mesmo período o então presidente do sindicato dos garimpeiros que era investigado pelas mortes de alguns colegas de garimpo, também foi assassinado.

A Coomigasp e a Vale do Rio Doce estavam entrando em acordo em 2004, com a empresa estadunidense Phoenix Gems do Brasil e negociações com a DNPN para iniciar novos trabalhos na serra, mas em 2007 a empresa estadunidense vende sua parte para a empresa canadense Colossus, o qual afirmou que reabriria as atividades na Serra Pelada.

Com a empresa Colossus tendo o capital majoritário e a Coonigasp minoritária, a referida empresa em 2007 entra com todo o maquinário e instalações na vila, cavando tuneis de 400 metros para alcançar as jazidas de ouro, ocorreram que em 2012 por meio de investigações, a empresa Colossus foi acusada de corrupções, tendo-se notícias que a mesma extraiu um valor considerável de pedras preciosas, desde modo dificultou as atividades mineradoras, assim a empresa negou-se a passar o montante para os garimpeiros associados, informando que este montante seria destinado para outros compromissos, logo após a referida empresa declara falência deixando de ser parceira da Coomigasp, por tal motivo há intensas intervenções judiciais, sendo a serra fechada novamente em 2014.

A Coomigasp move ação contra a Caixa Econômica Federal, onde a cooperativa cobra cerca de 200 milhões de reais, devido há umas sobras das vendas de ouro, paládio e prata, ambas de 400 lotes do garimpo de Serra Pelada. O presente caso foi discutido em 2008 em audiência pública promovida pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias.

O senhor deputado Cleber Verde, quem solicitou a audiência, esta buscando cumprimento da Lei 7.599/87, onde obriga o Banco Central, por intermédio do Caixa Econômica Federal, destinar o montante das sobras da mineração de Serra Pelada em obras que facilitem a garimpagem manual.

Cleber Verde ainda afirmou:

“Vamos a Serra Pelada conhecer a realidade dos garimpeiros que ainda moram lá, em condições subumanas. Temos certeza que os 40 mil maranhenses que lá estiveram, que clamam por justiça, receberão o apoio desta comissão”.

ATUALMENTE

Como mencionado anteriormente, a empresa canadense Colossus tinha iniciado escavações nas proximidades da serra onde fora formado um túnel dando acesso ao interior da serra, mas posteriormente este trabalho foi abandonado.

Deste modo os trabalhos naquele local só foram diminuindo no decorrer dos anos, mas no final do ano de 2020 alguns moradores da Vila de Serra Pelada relataram que algumas pessoas chegaram a encontrar um filão de ouro (intrusão de rochas eruptivas em fenda ou afloramento das rochas de ouro e diamante, linha) e até mesmo algumas pepitas na “superfície” da área, este filão estimasse ter 5 km de extensão e a somente acerca de 7 metros de profundidade.

Por esta razão e por essa notícia ter se espalhado com muita facilidade, voltou à corrida do ouro, onde milhares de pessoas se encaminharam para o local como ocorreu

na década de 80 em busca das riquezas da serra. A história começou a se repetir, houve demarcações de terras a serem escavadas, sendo 2 metros de largura por 3 de comprimento para cada minerador. No decorrer do ano de 2021 ainda houve uma negociação de uma empresa de Marabá com os garimpeiros para entrarem com maquinários para assim explorarem a área de forma mais profunda, mas não há informações se chegaram a um consenso, de acordo com o Instituto Minere.

No presente ano a Coomigasp (cooperativa de garimpeiros de Serra Pelada) tiveram suas esperanças renovadas, pois agora o então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, por meio de uma intervenção federal irá reativar o funcionamento das atividades da serra, mas para isso a cooperativa teria que anular o contrato feito com a empresa Colossus. De modo mais recente a maioria dos garimpeiros de Serra Pelada já faleceu, mas ainda restam seus herdeiros e ainda há a Coomigasp, esses garimpeiros devem estar em dia com seus documentos perante a cooperativa, onde possuem cerca de 45 mil associados, mas a grande maioria não estão regulamentados com seus documentos. A cooperativa buscou acordos junto a outras empresas com o intuito de vender os direitos adquiridos sobre o garimpo e apenas os garimpeiros que estão em dia com seus documentos poderão vender esses direitos, esse dito direito é chamado de cota, onde cada garimpeiro tem uma carteira registrada, podendo vender sua parte para outro garimpeiro regulamentado.

Durante os anos do garimpo o ouro era vendido ao governo que em tese era para ser passado o montante aos garimpeiros que estiverem regulamentados dentro das empresas, acontece que nesses anos as empresas mencionadas não estavam regulamentadas, desde modo o governo não poderia repassar o dinheiro aos garimpeiros.

Atualmente os garimpeiros de Serra de Pelada e seus herdeiros aguardam ansiosamente para poderem receber “os milhões” que os são de direitos e vários outros garimpeiros buscam a regularização de direitos para assim poderem aguardar receber o tão sonhado montante em dinheiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os fatos mencionados nota-se que a luta dos garimpeiros decorre de longos anos tendo início no ano de 1980 com a chegada de milhares de pessoas aonde posteriormente seria conhecida como Serra Pelada, o maior garimpo a céu aberto do mundo.

Assim ao longo dos anos foram citadas grandes dificuldades enfrentadas pelos garimpeiros, desde a abertura, onde alguns possuem “barrancos” demarcados e que nesses locais a maioria trabalhava de forma braçal com poucos materiais auxiliares para efetuarem a escavação, mas ainda no decorrer dessas escavações foram encontradas literalmente toneladas de ouro, que eram vendidas e fiscalizadas pelo governo, onde garimpeiros tinham direito há uma porcentagem.

Ainda ao longo dos anos apareceram empresas equipadas com maquinários para a exploração da mina de Serra Pelada, onde a grande maioria dos garimpeiros também trabalhava. Infelizmente a mina veio a fechar algumas vezes causando grandes transtornos para os garimpeiros e até mesmo as empresas, mas com o fechamento da mina poucos foram beneficiados por parte do governo por essa paralisação com indenizações, mas especificadamente só as empresas foram beneficiadas, ficando muitos garimpeiros na espera desse benefício.

Com o fechamento da mina houve grande movimentação da Coomigasp em busca de direitos sobre a mineração, corrida atrás de documentação válida e ainda houve a liberação para entrada de garimpeiros para exercerem suas atividades nas redondezas da mina.

Com todos os entraves enfrentados no decorrer de 42 anos de lutas pelos garimpeiros, vários chegaram a falecer, mas os que permaneceram vivos e firmes juntamente com os herdeiros do garimpo estão com grandes esperanças de receber o tão sonhado dinheiro.

REFERÊNCIAS

1. BEZERRA, Juliana Bezerra “**Serra Pelada**”; Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/serra-pelada/> Acesso em 31 de maio de 2022.
2. BISPO, Fábio Bispo, Infoamazonia “**Sob promessas de Bolsonaro, garimpeiros se reúnem para reativar Serra Pelada**” Disponível em: <https://infoamazonia.org/2022/01/21/sob-promessas-de-bolsonaro-garimpeiros-se-reunem-para-reativar-serra-pelada/> . Acesso em 31 de maio de 2022.
3. BRASIL, Brasil Mineral, “**Reunião debate direito em Serra Pelada**” Disponível em: <https://www.brasilmineral.com.br/noticias/reuni%C3%A3o-debate-direito-em-serra-pelada>. Acesso em 31 de maio de 2022.
4. BRASIL, Notícias de Mineração Brasil, “**Descoberta de ouro provoca nova corrida à Serra Pelada**.” Disponível em: <https://institutominere.com.br/blog/Descoberta-de-ouro-provoca-nova-corrida-Serra-Pelada>. Acesso em 31 de maio de 2022.
5. CARVALHO, Narjara Carvalho, Agencia Brasil, “**Garimpeiros pedem apoio federal para exploração em Serra Pelada**” Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2019-10/garimpeiros-pedem-apoio-federal-para-exploracao-em-serra-pelada>. Acesso em 31 de maio de 2022.
6. CORREIO, Correio Braziliense, “**Se for legal, boto as Forças Armadas lá**” Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/10/01/interna_politica,793091/bolsonaro-a-garimpeiros-sobre-serra-pelada-pa.shtml. Acesso em 31 de maio de 2022.
7. DECIO, Folha são Paulo, “**Ex-garimpeiros de Serra Pelada fazem protesto por ouro retido**” Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc22089809.htm>. Acesso em 31 de maio de 2022.
8. FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. “**Serra Pelada**”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/serra-pelada.htm>; Acesso em 31 de maio de 2022.

9. FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. Mundo da Educação “**Serra Pelada**” Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/serra-pelada.htm>. Acesso em 31 de maio de 2022.
10. JUSBRASIL, “**CEF diz que recursos de Serra Pelada chegarão aos garimpeiros**” Disponível em: <https://cd.jusbrasil.com.br/noticias/256894/cef-diz-que-recursos-de-serra-pelada-chegarao-aos-garimpeiros>. Acesso em 31 de maio de 2022.
11. MELITO, Leandro Melito, Brasil de Fato “**Qual a história por trás do massacre de garimpeiros da Ponte de Marabá?**” Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/26/qual-a-historia-por-tras-do-massacre-da-ponte-de-maraba/> Acesso em 31 de maio de 2022.
12. OLIVEIRA, Gabriel, Almir José de Oliveira. **LEI n° 6425**. Belém: Governo do Estado do Pará https://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_Pelada Acesso em 31 de maio de 2022.
13. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, “**Lei n° 7.194, de 11 de junho de 1984**”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/l7194.htm. Acesso em 31 de maio de 2022.
14. SAYURI, Juliana Sayuri, Super Interessante, **Como Foi O Garimpo Em Serra Pelada**. 2018 Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-foi-o-garimpo-em-serra-pelada/>. Acesso em 31 de maio de 2022.

ASSÉDIO SEXUAL: A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO #METOO E AS SUAS IMPLICAÇÕES

Data de aceite: 01/08/2022

Joab da Silva Lima

IFRO/Brasil

Sirley Leite Freitas

IFRO/Brasil

RESUMO: Este artigo busca explicar a origem de um dos principais movimentos recentes em defesa das mulheres e em detrimento do abuso sexual, bem como a dinâmica que levou o movimento a ser global, utilizando o Twitter como plataforma. O #MeToo, possibilitou que diversas mulheres ao redor do mundo, fossem capazes de denunciar situações de abuso e assédio sexual das quais foram vítimas ao longo dos anos. Embora pareça uma questão simples, em 97% dos casos, as mulheres vítimas de assédio sexual, não chegam a fazer uma denúncia formal, temendo principalmente serem ridicularizadas ou desacreditadas. O movimento #MeToo, mostrou que estas mulheres não estão sozinhas e que os casos de abuso sexual estão mais presentes na sociedade do que imaginamos. Ao longo deste artigo, será apresentado a origem do movimento, bem como um breve panorama do assédio sexual no Brasil, procurando trazer para a discussão a importância da temática. Ao final, foi buscamos entender o impacto do movimento além do mundo virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Assédio Sexual. Abuso Sexual. Twitter; #MeToo.

THE IMPORTANCE OF THE #METOO MOVEMENT AND ITS IMPLICATIONS

ABSTRACT: This article seeks to explain the origin of one of the main recent movements in defense of women and against sexual abuse, as well as the dynamics that led it to go global, using Twitter as a platform. #MeToo has made it possible for many women around the world to be able to report situations of sexual abuse and harassment that they have been victims of over the years. Although it seems like a simple matter, in 97% of cases, women victims of sexual harassment, do not make a formal complaint, mainly fearing being ridiculed or discredited. The #MeToo movement showed that these women are not alone and that cases of sexual abuse are more present in society than we imagine. Throughout this article, the origin of the movement will be presented, as well as a brief overview of sexual harassment in Brazil, seeking to bring to the discussion the importance of the theme. In the end, we sought to understand the impact of the movement beyond the virtual world.

KEYWORDS: Sexual harassment. Sexual abuse. Twitter. #MeToo.

1 | INTRODUÇÃO

A hashtag do Twitter #MeToo¹ forneceu um meio acessível, para os usuários compartilharem as suas experiências pessoais e tornem públicas as situações de assédio sexual, agressão e violência. Esse fenômeno

1 A expressão #MeToo, em tradução livre significa "eu também", e foi utilizada por usuárias do Twitter nas publicações onde as mesmas denunciaram casos de abuso sexual.

online, que envolveu postagens no Twitter² e “retuítes”, revelou informações importantes sobre o escopo e a natureza do assédio sexual e da má conduta. Mais especificamente, o *Twitter* serviu como um fórum central para essa conversa global sem precedentes, onde vozes anteriormente silenciadas foram amplificadas, simpatizantes e apoiadores em todo o mundo foram unidos e a resistência ganhou força.

Neste artigo buscaremos entender o movimento #MeToo, explicando sua origem e importância. A procura, é por entender como uma simples *hashtag* pode quebrar barreiras outrora intransponíveis para as vítimas de assédio e abuso sexual. A dinâmica do mundo moderno, permite que o mundo online e offline se entrelacem, em um ambiente onde movimentos que surgem nas redes sociais podem ter consequências globais, gerando mudanças culturais, alteração de normas de conduta, novas legislações e políticas públicas voltadas para resolver um problema desnudado por usuários de uma rede social.

2 | PORQUÊ SE FEZ NECESSÁRIO UM MOVIMENTO GLOBAL?

O problema é generalizado, em uma pesquisa nacional recente, 17 milhões de mulheres relataram ter sofrido algum tipo de violência de gênero nos últimos 12 meses, o número é ainda maior quando se trata de assédio e importunação sexual: 26,5 milhões de brasileiras relatam que ouviram cantadas e comentários desrespeitosos nas ruas e no trabalho ou até mesmo foram agarradas ou beijadas à força no último ano³. De acordo com outra pesquisa, de uma em cada dez mulheres brasileiras, sobreviveram à agressão sexual, sendo que 60% das vítimas sofreram algum dano psicológico decorrente do acontecimento.⁴

O problema do assédio sexual no Brasil não é um problema recente, Emanuel Araujo (2004), já narra o seguinte relato do Brasil colônia:

“Em finais do século XVI, um rico e arrogante senhor de engenho do Recôncavo baiano, Fernão Cabral de Ataíde, assediou sua comadre Luísa de Almeida quando ambos se encontravam a sós na capela do engenho. Ela o repeliu, decerto alegando o parentesco mútuo de compadres estabelecido pela Igreja, o que redundaria em incesto. Mas Fernão chegou a apelar para a intimidação grosseira, afirmando, nas palavras de Luísa, com grandes juramentos e ameaças e torcendo os bigodes, que se ela não fazia aquela desonestidade ali dentro da igreja, que na força pelasse ele as barbas se ele não tomasse ao dito seu marido e o amarrasse a uma árvore, e perante ele dormisse com ela por força, quando por vontade não quisesse.”

Luísa de Almeida, assim como a maioria das mulheres contemporâneas, silenciou sobre o ocorrido, temendo o julgamento alheio e as consequências de levantar uma

2 O Twitter é uma rede social e um serviço de micro blog para comunicação em tempo real usado por milhões de pessoas e organizações [1].

3 Pesquisa encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública ao Instituto Datafolha, com resultados divulgados em Junho de 2021 [2].

4 Dados da pesquisa Nacional da Saúde (PNS), divulgada no dia 07/05/2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde. As entrevistas foram feitas em 2019 por meio de visitas a mais de 100 mil domicílios selecionados por amostragem em todo o país [3].

acusação contra um homem tão poderoso. É importante observar, que por séculos o problema permaneceu inerte, sem que houvesse movimentação efetiva afim de dar voz a essas vítimas, e desnudar perante a sociedade a dimensão do problema.

A simples hashtag *#MeToo* adicionou nomes, rostos, e histórias as estatísticas, no que é sem dúvida, o ativismo mais poderoso em favor das mulheres na história recente. O grande número de mulheres que sofrem assédio e agressão, e que utilizaram a expressão para narrar as suas histórias, trouxe para a maioria das pessoas um despertar para a dimensão do problema enfrentado. O assédio sexual, é um comportamento vai além da má conduta no local de trabalho, com estatísticas mostrando que o assédio é onipresente e difícil de evitar. De acordo com uma pesquisa de grande escala nacionalmente representativa, o assédio não é algo que acontece apenas a portas fechadas, com 22% das mulheres relatando terem sofrido assédio em transporte público. O assédio no trabalho foi relatado por 15% das brasileiras, existindo ainda 10% que já foram assediadas sexualmente na escola e 6% que já sofreram assédio dentro de própria residência.

O assédio se tornou parte de nossa cultura e assume muitas formas, o assédio sexual verbal é a forma mais comum, vivenciada por 25% das mulheres. Um alarmante 3% das mulheres relata ter sido submetida a formas fisicamente agressivas de assédio sexual, como exposição indecente, ser fisicamente seguida e ser apalpada ou tocada de forma sexual sem consentimento. A internet, mensagens de texto e telefonemas também são comumente usados para assediar, com 5% das mulheres sofrendo assédio sexual cibernético.

Apesar da dimensão do problema, assédio sexual e agressão em 97% das vezes não são denunciados.⁵ Na verdade, a agressão sexual é o crime violento mais subnotificado do país, com 70% dos crimes nunca denunciados à polícia. Mesmo após a ascensão do *#MeToo*, entre os entrevistados que disseram ter sofrido assédio no local de trabalho no ano passado, 76% não denunciaram oficialmente. Muitas vítimas não denunciam porque temem retaliação ou pensam que a denúncia levará a pouca ou nenhuma consequência para o agressor. Essas preocupações tendem a aumentar quando o agressor ocupa uma posição de poder. Em certo sentido, a falha comum em denunciar é a confirmação de que o assédio não é apenas uma parte da cultura, mas que a desigualdade de gênero subjacente ainda é tão aceita, que a notificação permanece ineficaz ou acarreta custos demasiado elevados para as vítimas.

Casos como o de Mariana Ferrer⁶ foram um exemplo de como a agressão sexual pode resultar em danos a vítimas e absorvisão para o agressor. Dados os resultados alcançados por casos semelhantes, os obstáculos à denúncia são um lembrete sério de

5 Pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva e Instituto Patrícia Galvão, em parceria com a Uber [4].

6 Caso Mariana Ferrer é como ficaram conhecidas as acusações de agressões sexuais, incluindo estupro, atribuídas ao empresário André de Camargo Aranha e que teriam sido praticadas contra a modelo e blogueira brasileira Mariana Ferrer. O caso ganhou atenção a partir dos relatos da própria vítima em seu perfil na rede social Instagram. André de Camargo Aranha foi inocentado por falta de provas [5].

que alguns aspectos da cultura são mais rígidos do que outros.

3 | AS ORIGENS DA HASHTAG #METOO

Me Too foi cunhado pela primeira vez por Tarana Burke em 2006 para apoiar mulheres e meninas, particularmente mulheres e meninas negras, que sobreviveram à violência sexual. O termo foi popularizado em 15 de outubro de 2017, quando Alyssa Milano convidou a comunidade reunida no Twitter para usasse a *hashtag*⁷ para denunciar experiências de má conduta sexual twittando: “Se você foi assediado ou agredido sexualmente, escreva #MeToo como resposta a este tweete assim podemos dar às pessoas uma noção da magnitude do problema.” Seu tweet seguiu a uma reportagem do New York Times publicada 10 dias antes, detalhando as agressões sexuais de Harvey Weinstein a várias mulheres; a *hashtag* #MeToo ganhou força logo depois. Ao publicar o *tweet*, Milano estava reconhecendo que, apesar da onipresença do assédio e agressão, muitas vítimas foram silenciadas. Nas vinte e quatro horas que se seguiram, houve mais de 1 milhão de *tweets*⁸ e *re-tweets*⁹ usando a *hashtag* #MeToo.

A *hashtag* #MeToo serviu como um sinal de empoderamento para vítimas que tinham medo de estarem sozinhas, que achavam que não iriam ser ouvidas, ou que simplesmente não acreditavam que a justiça fosse capaz de alcançar os seus agressores. Postar nas mídias sociais forneceu uma maneira simples e sutil de falar e compartilhar as suas experiências. No primeiro ano, a *hashtag* #MeToo foi usada 19 milhões de vezes no Twitter, sendo que *tweets* em mais de 46 idiomas diferentes usaram a *hashtag*, gerando também muitas *hashtags* relacionadas a assédio e agressão nesses diferentes idiomas.

A magnitude da resposta dos usuários nas redes sociais, deixa claro que os casos de assédio sexual não são situações de mau comportamento, mas uma questão muito comum das experiências das mulheres em todas as regiões do mundo. A resposta também oferece um vislumbre dos ataques diários e da vergonha enfrentadas pelas vítimas de abuso sexual, e a persistente aceitação social da culpabilização da vítima e sua conexão com formas sistêmicas maiores de desigualdade.

4 | ATIVISMO NAS MÍDIAS SOCIAIS: UM NOVO MEIO DE AÇÃO QUE LEVA A MUDANÇAS REAIS

O movimento #MeToo representa um exemplo de um novo tipo de ação coletiva que galvanizou movimentos baseados em direitos no século XXI. O ativismo de mídia social ganhou maior atenção de acadêmicos após a Primavera Árabe de 2011, onde ativistas

7 Hashtag é um termo associado a assuntos ou discussões que se deseja indexar em redes sociais, inserindo o símbolo da cerquilha (#) antes da palavra, frase ou expressão. Quando a combinação é publicada, transforma-se em um hiperlink que leva para uma página com outras publicações relacionadas ao mesmo tema [6].

8 É a denominação dada a uma mensagem publicada no Twitter que contém texto, fotos, um GIF e/ou um vídeo [7].

9 É a denominação dada a uma republicação ou compartilhamento de um *tweet* na rede social Twitter.

usaram o Twitter para iniciar conversas que ajudaram a alimentar mudanças sociais e políticas em todo o oriente médio. As redes online usaram a *hashtag* do Twitter para ajudar ativistas a organizar e compartilhar informações, pressionar por liberdade de expressão e impulsionar mudanças políticas nos países vizinhos.

A popularização da hashtag *#MeToo* em outubro de 2017 inflamou as mídias sociais e abalou as estruturas de poder da mídia, televisão e política. Questões sobre a utilidade do *#MeToo* surgiram, em parte por causa do ceticismo de que o ativismo digital se traduziria em ações off-line, bem como as limitações do cenário legal.

O alto volume de tweets *#MeToo*, não significa que as táticas tradicionais dos movimentos sociais, como greves, marchas e ações legais, sejam obsoletas. A atividade online não serve apenas como catalisador da ação, mas também confere maior legitimidade e visibilidade à ação que ocorre fora das redes sociais.

Inspirados pelo movimento, ativistas se organizaram para abordar políticas relacionadas ao assédio sexual e segurança no local de trabalho, atraindo a atenção da mídia e escrutínio público para questões normalmente tratadas em conversas a portas fechadas. Em setembro de 2018, por exemplo, depois que 10 funcionários registraram queixas de assédio sexual na Comissão de Oportunidades Iguais de Emprego (EEOC) dos EUA, os funcionários do McDonald's organizaram a primeira greve multiestadual contra as políticas de assédio sexual existentes na empresa. Os trabalhadores carregavam cartazes que diziam "*#MeToo McDonalds*" e usavam fita adesiva na boca que dizia "*#MeToo*". Funcionários das redes hoteleiras se organizaram para que as mesmas instalassem botões de pânico, através dos quais os funcionários pudessem relatar situações de assédio. Como consequência, diversas empresas reformularam suas políticas relacionadas a assédio sexual e as principais redes hoteleiras, incluindo Marriott, Hilton e Hyatt, posteriormente introduziram políticas para fornecer botões de pânico em todas as suas propriedades.

5 | CONCLUSÃO

Por mais importantes que sejam as histórias individuais para alcançar o empoderamento e a justiça no nível pessoal, a magnitude da resposta nas redes sociais revela algo significativo sobre a difusão e a tolerância ao assédio e abuso em nossa sociedade. Ao incentivar mulheres e homens a se manifestarem e apoiadores em todo o mundo a agirem, é possível entender que o *#MeToo* está mudando a compreensão coletiva de nossa sociedade sobre assédio e agressão sexual e reduzindo nossa tolerância coletiva a isso.

Não apenas as pessoas estão falando sobre os problemas online, mas através do uso de uma frase simples, estão nomeando, consolidando e desnudando o problema. Há também evidências de que as conversas estão desembocando em esforços mais amplos de organização offline, levando as vítimas a reivindicarem os seus direitos legais, buscarem

a proteção da lei e exigirem leis que ofereçam maior proteção a vítimas desses crimes.

Nesse novo paradigma de ação coletiva, pelo menos no contexto do #MeToo, o *tweet* não eclipsou a atividade tradicional dos movimentos sociais, mas foi um catalisador e uma ferramenta de comunicação para o desenvolvimento de ações fora das redes sociais.

A medida que o movimento continua a ser culturalmente saliente, parece que estamos entrando em um período de mudança, tanto no cenário jurídico quanto na sociedade e na política de forma mais ampla. A insatisfação com o status quo atual e o forte desejo de mudanças sociais e institucionais na forma como lidamos com a agressão e o assédio sexual, está levando a mudanças legais, e principalmente da forma como as vítimas de agressão sexual são vistas pela sociedade

O ativismo nas mídias sociais é poderoso quando efetivamente nomeia um problema existente, quando consolida a comunicação sobre o mesmo e quando inspira ação e mudanças efetivas na sociedade. Assim como o #BlackLivesMatter¹⁰, o #MeToo fez exatamente isso. Ambos os movimentos procuram abordar os tipos mais rígidos de normas culturais, que estão tão arraigados em nossa sociedade, que muitas vezes não os reconhecemos. São ideias implícitas sobre raça e gênero, tão fixas que por vezes parecem impossíveis de alterar, por esse motivo, a mudança pode ser desigual, incerta e sujeita a reações adversas. O que ainda não sabemos é se o movimento #MeToo manterá seu ímpeto e se essas mudanças no curto prazo se traduzirão em mudanças culturais, jurídicas e políticas mais amplas e sustentáveis no longo prazo.

REFERÊNCIAS

[1] O QUE É O TWITTER? **Lenovo**. Disponível em <<https://www.lenovo.com/br/pt/faqs/pc-faqs/que-e-twitter/>>. Acesso em 25 de Maio de 2022.

[2] UMA EM CADA QUATRO MULHERES FOI VÍTIMA DE ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NA PANDEMIA NO BRASIL, APONTA PESQUISA. **G1**. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml>>. Acesso em 20 de Maio de 2022.

[3] 9% DAS MULHERES BRASILEIRAS SOFRERAM VIOLÊNCIA SEXUAL ALGUMA VEZ NA VIDA, DIZ PESQUISA DE IBGE E MINISTÉRIO DA SAÚDE. **G1**. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/05/11/9percent-das-mulheres-brasileiras-sofreram-violencia-sexual-alguma-vez-na-vida-diz-pesquisa-de-ibge-e-ministerio-da-saude.ghtml>>. Acesso em 01 de Junho de 2022.

[4] 8 EM CADA 10 BRASILEIRAS FAZEM USO DE MEDIDAS DE SEGURANÇA AO SAÍREM DE CASA, DIZ PESQUISA. **Correio Brasileiro**. Disponível em <<https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2021/11/4965267-8-em-cada-10-brasileiras-fazem-uso-de-medidas-de-seguranca-ao-sair-de-casa-diz-pesquisa.html#:~:text=Elas%20tamb%C3%A9m%20s%C3%A3o%20a%20parcela,e%20institucional%20da%20ONU%20Mulheres>>. Acesso em 28 de Maio de 2022.

¹⁰ Black Lives Matter (Vidas Negras Importam, em tradução livre) é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que protesta contra a violência direcionada às pessoas negras. O BLM regularmente organiza protestos em torno da morte de negros causada por policiais, e questões mais amplas de discriminação racial, brutalidade policial, e a desigualdade racial no sistema de justiça criminal dos Estados Unidos.

[5] CASO MARIANA FERRER: TJ/SC CONFIRMA ABSOLVIÇÃO DE EMPRESÁRIO. **Migalhas**. Disponível em <<https://www.migalhas.com.br/quentes/352850/caso-mariana-ferrer-tj-sc-confirma-absolvicao-de-empresario>>. Acesso em 03 de Junho de 2022.

[6] HASHTAG: O QUE SIGNIFICA E COMO USÁ-LA NA SUA ESTRATÉGIA DE MARKETING DIGITAL. **Resultados Digitais**. Disponível em <<https://resultadosdigitais.com.br/marketing/o-que-e-hashtag/#:~:text=Hashtag%20%C3%A9%20um%20termo%20associado,publica%C3%A7%C3%B5es%20relacionadas%20ao%20mesmo%20tema>>. Acesso em 02 de Junho de 2022.

[7] SOBRE DIFERENTES TIPOS DE TWEETS. **Help Twitter**. Disponível em <<https://help.twitter.com/pt/using-twitter/types-of-tweets>>. Acesso em 04 de Junho de 2022.

[8] História das mulheres no Brasil / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. – São Paulo : Contexto, 2004. Bibliografia.

SOBRE O ORGANIZADOR

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abuso sexual 255, 256, 258

A casa que Jack construiu 37, 38, 41, 42, 44, 45, 49, 50

Adolescente 34, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 114

Analfabetismo 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 241, 243

Aprendizagem histórica 9, 11, 105

Assédio sexual 255, 256, 257, 258, 259

Aulas remotas 198, 199, 200, 201, 204, 207

B

Brasil 21, 62, 64, 65, 68, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 84, 85, 86, 90, 93, 96, 99, 100, 101, 102, 117, 119, 122, 129, 131, 133, 134, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 179, 185, 188, 191, 193, 194, 196, 204, 210, 213, 214, 224, 225, 226, 228, 230, 232, 234, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 261

C

Censura 20, 22, 35

China 21, 36, 77, 82, 83, 188

Consequências 3, 46, 97, 156, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 172, 183, 256

Contexto escolar 86, 117, 181, 184, 200, 203

Criança 56, 57, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 184, 185, 205

Cultura pop 15, 20

Curso de pedagogia 120, 121, 133, 141, 142, 145

D

Dança 56, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

Danças brasileiras 86, 89

Deficiência 12, 117, 118, 119, 136

Demiurgia 37, 38, 44, 46, 49

Diário de campo 117, 118, 119

Dificuldades 57, 97, 117, 118, 119, 132, 134, 137, 169, 179, 188, 198, 201, 202, 246, 252

E

Educação 9, 18, 27, 34, 66, 67, 71, 77, 87, 88, 89, 90, 93, 97, 99, 102, 104, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,

136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 182, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 208, 243, 254, 262

Empoderamento 58, 63, 64, 68, 69, 70, 75, 76, 258, 259

Ensino 9, 10, 11, 13, 17, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 104, 105, 106, 114, 117, 118, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 155, 157, 158, 160, 166, 168, 170, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 207, 242, 262

Escrita 11, 21, 53, 54, 55, 56, 73, 106, 107, 117, 119, 130, 137, 154, 165, 166, 167, 172

Estética 1, 7, 39, 41, 43, 49, 50, 53, 54, 55, 56

Estudos interartes 37, 38, 51

Estudos literários 37

F

Feminismo 62, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 75, 76

Figurino e política 20

Formação de professores 87, 120, 121, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 202

Fundadores 12, 77

G

Garimpeiro 246, 252

H

Harry Potter 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

História da educação 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 159, 166, 174

Historiografia educacional 120, 138

Hotéis 209, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226

I

Igualdade 63, 65, 68, 74, 75, 118, 150, 156, 166

Inclusão 58, 102, 117, 118, 119, 145, 146, 147, 148, 150, 159, 179

L

Literatura 9, 10, 11, 12, 16, 17, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 61, 62, 88, 95,

104, 105, 106, 113, 114, 137, 146, 174, 214, 215, 219, 223, 233, 248

M

Melhoria contínua 198

Método 5s 198, 200, 203, 207

Mídias sociais 209, 210, 211, 217, 218, 258, 260

Montante 246, 247, 250, 251, 252

Mudança estrutural 1

Mulher 21, 46, 47, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 108, 229

N

Narrativa complexa 1, 3

O

Online travel review 209, 210

P

Pandemia 9, 10, 105, 106, 187, 188, 190, 191, 198, 199, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 260

Periódicos 120, 121, 122, 123, 124, 131, 133, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 248

Período medieval 9, 10, 11, 104, 106, 113

PIBID 86, 87, 88, 89, 91, 93, 192, 193, 194, 196, 198, 200, 202

Posicionamento 151, 152, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 225

Proteção 26, 78, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 171, 249, 260

Q

Química 9, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 242, 243

R

Rio de Janeiro 17, 18, 19, 36, 51, 52, 62, 74, 75, 76, 84, 93, 114, 115, 116, 160, 161, 162, 174, 185, 208, 209, 210, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 243, 244, 245

Risco 35, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 112, 113

S

Século XIX 17, 65, 66, 113, 228, 230, 231, 234, 235, 237, 240, 241

Séries 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 21, 118, 204

Serra pelada 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254

Surdez 118, 119

T

Território 15, 22, 24, 57, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 235

The Untamed 20, 21, 22, 23, 24, 27, 35, 36

TICs 192, 193

Transcrição 37, 38, 39, 40, 51

Tripadvisor 209, 210, 211, 218, 219, 223, 225

Tucupi 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243

U

Utilização 72, 88, 100, 106, 130, 137, 139, 182, 183, 184, 193, 198, 199, 204, 209, 218, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 238, 241

V

Vulnerabilidade 96, 97, 101

AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS ANÁLISES SOBRE FENÔMENOS SOCIAIS E CULTURAIS

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS ANÁLISES SOBRE FENÔMENOS SOCIAIS E CULTURAIS

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

