

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO
(ORGANIZADORA)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

DISCURSOS E POLÍTICAS 2

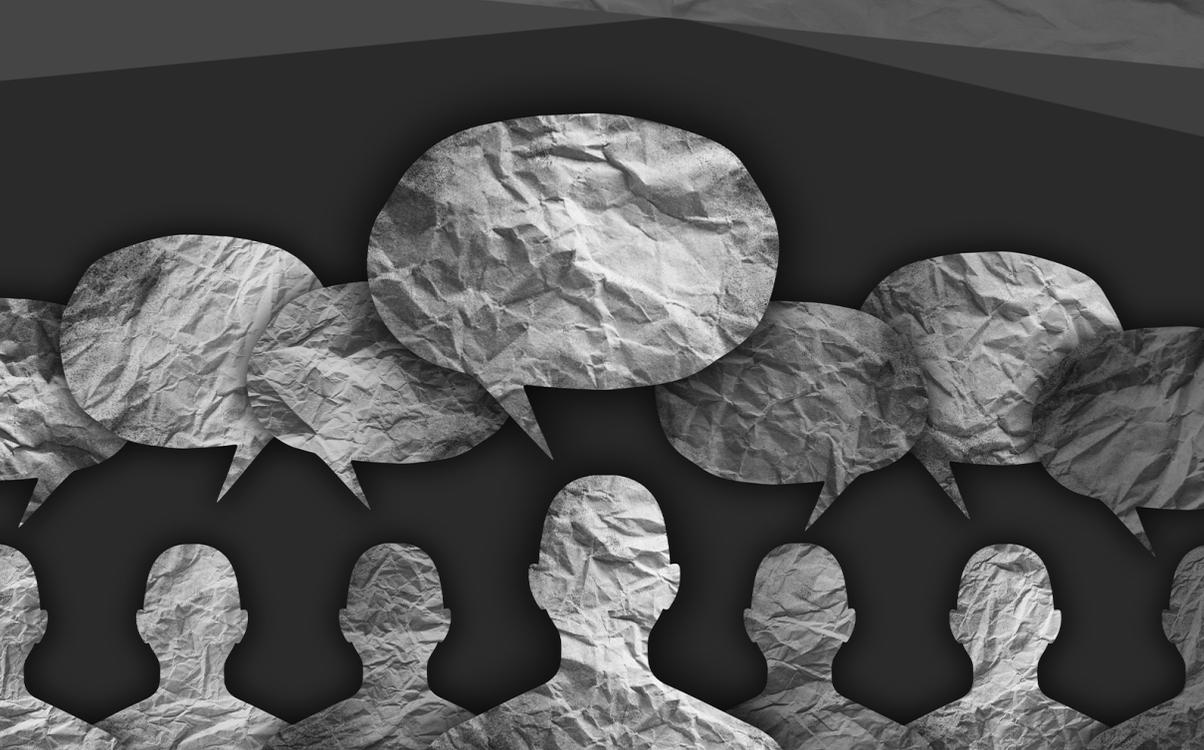


 **Atena**
Editora
Ano 2023

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO
(ORGANIZADORA)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

DISCURSOS E POLÍTICAS 2



 **Atena**
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 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-NãoDerivativos 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**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª MiraniIde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Linguística, letras e artes: discursos e políticas 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L755	Linguística, letras e artes: discursos e políticas 2 / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1406-3 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.063231406 1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título. CDD 410
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

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.

O livro *Linguística, letras e artes: discursos e políticas 2* apresenta dezenove capítulos de temáticas diversas, mas todas relacionadas ao que sugere o título: pertencem à área de Linguística, letras e artes e versam sobre aspectos que envolvem discursos e políticas públicas ou privadas. Nesse sentido, os artigos que constituem os capítulos da presente obra versam sobre (1) investigação artístico-literária, (2) educação e (3) política.

Quanto ao primeiro tema elencado (investigação artístico-literária), temos os seguintes capítulos: primeiro, segundo, terceiro, décimo, décimo quarto, décimo terceiro e décimo quinto. Tais estudos discutem *Os lusíadas*, de Camões; *El rey Gallo*, de Francisco Santos; *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector; conto fantástico; *Outlander: a viajante no tempo*; arte como experiência; poética de Hélio Oiticica, respectivamente.

Já o segundo tema supracitado (educação), há, na presente obra, os capítulos a seguir: quarto, oitavo, nono e décimo segundo. Os capítulos elencados tratam sobre, respectivamente: educação musical e infantil; Transtorno do Espectro Autista e o desenvolvimento da linguagem; relato de experiência de monitoria durante a graduação em Letras; ensino de língua estrangeira.

O último tema citado (política) permeia nos capítulos sexto, sétimo, décimo segundo, décimo quarto e décimo nono. Eles tratam de questões como inclusão na educação básica; violência contra a mulher; pessoas com deficiência; (in) exclusão do sujeito indígena; mídia e diplomacia, respectivamente.

Portanto, os artigos cotejam temas muito importantes não só para a área de Linguística, Literatura e Arte como um todo, mas pras Ciências Humanas e as demais frentes do conhecimento, porque a política, por exemplo, atravessa visceralmente todas as áreas do conhecimento. Desse modo, a presente publicação é uma leitura bastante relevante para pesquisadores de todos os níveis: do graduando ao pós-doutorando e/ou professor universitário.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

CAPÍTULO 1	1
A MEMÓRIA DE PORTUGAL REGISTRADA NOS LUSÍADAS (1572) COMO RECURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO PARA A LEGITIMAÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA PORTUGUESA: ASPECTOS ESTÉTICO-LITERÁRIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	
Luiz Eduardo Rodrigues Amaro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0632314061	
CAPÍTULO 2	15
MÍMESIS E A TRADIÇÃO DO MENDIGO SÁBIO EM <i>EL REY GALLO</i> DE FRANCISCO SANTOS	
Edelberto Pauli Júnior	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0632314062	
CAPÍTULO 3	26
“PARECIA UMA GATA SELVAGEM”: UMA RESENHA DO ROMANCE DE ESTREIA DE CLARICE LISPECTOR	
Gabriela Cristina Borborema Bozzo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0632314063	
CAPÍTULO 4	30
EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS EM UMA BASE DE DADOS BRASILEIRA	
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0632314064	
CAPÍTULO 5	42
CONVERSANDO SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Carina Pasini Col	
Vera Márcia Marques Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0632314065	
CAPÍTULO 6	49
A (IN) EXCLUSÃO DO SUJEITO INDÍGENA NO CÓDIGO CIVIL PELAS ALTERAÇÕES DA LEI 13.146/2015	
Juliana Miranda Alfaia da Costa	
Claudete Cameschi de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0632314066	
CAPÍTULO 7	60
A NORMATI(LI)ZAÇÃO DA QUESTÃO INDÍGENA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO CONSTITUCIONAL DE 1988	
Juliana Miranda Alfaia da Costa	
Claudete Cameschi de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0632314067	

CAPÍTULO 875

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E APRAXIA DA FALA: AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO NUTRICIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias

Yasmim Fonseca

Moniki Aguiar Denucci

Carlos Henrique Medeiros de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0632314068>

CAPÍTULO 986

UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA DE LITERATURA PORTUGUESA NA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA (UNESP)

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0632314069>

CAPÍTULO 10.....98

O TRAUMÁTICO DO SONHO E SEU DESPERTAR RELACIONADO AO HORROR DO CONTO FANTÁSTICO, TIQUÊ E OBJETO DO DESEJO DO OUTRO

Claudia Rodrigues Pádua Salgado Beato

Daniela Scheinkman Chatelard

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140610>

CAPÍTULO 11 109

O SILÊNCIO COMO CONTINUIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER - UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE TRECHO DA OBRA “BOM DIA, VERÔNICA”, ESCRITO POR ILANA CASOY E RAPHAEL MONTES

Rebeca Silveira Ribeiro Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140611>

CAPÍTULO 12.....118

O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA ESCOLA? A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO APRENDIZ DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO MARCO DAS NOVAS ECOLOGIAS DE APRENDIZAGEM E DAS TECNOLOGIAS EMERGENTES

Dulcimary de Freitas Alves Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140612>

CAPÍTULO 13..... 129

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE DO REGIME REMOTO

Fabiola Ap. Sartin Dutra Parreira Almeida

Sarah Nunes Moraes

Joaquim Generoso de Freitas Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140619>

CAPÍTULO 14.....	151
O OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA OCIDENTAL	
Isolda Veronese Moniz Vianna Lisboa	
João Manuel Pereira Barroso	
Tânia de Jesus Vilela da Rocha	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140613	
CAPÍTULO 15.....	159
O CORPO E A SEXUALIDADE EM “OUTLANDER: A VIAJANTE NO TEMPO”: UM OLHAR FEMININO	
Antonia Maryane Alves Cavalcante	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140614	
CAPÍTULO 16.....	170
ESTADO PRESENTE: REFLEXÕES ACERCA DA ARTE COMO EXPERIÊNCIA DE JONH DEWEY	
Vanessa De Oliveira Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140615	
CAPÍTULO 17.....	177
NO SOTAQUE DO PÉ(RRÉ) PERNAMBUCANO	
Fernando Antônio Ferreira de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140616	
CAPÍTULO 18.....	186
A POÉTICA SUBTERRÂNIA DE HÉLIO OITICICA	
Fernanda Serrão Carneiro	
José Valdinei Albuquerque Miranda	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140617	
CAPÍTULO 19.....	193
A IMPORTÂNCIA DA MÍDIA PARA O RECONDICIONAMENTO DA DIPLOMACIA INSTITUCIONAL EM RISCO	
Suelen Romani	
Roberto Gondo Macedo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.06323140618	
SOBRE A ORGANIZADORA	215
ÍNDICE REMISSIVO	216

A MEMÓRIA DE PORTUGAL REGISTRADA NOS LUSÍADAS (1572) COMO RECURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO PARA A LEGITIMAÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA PORTUGUESA: ASPECTOS ESTÉTICO-LITERÁRIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Data de aceite: 02/06/2023

Luiz Eduardo Rodrigues Amaro
UFRR

RESUMO: O escritor Luís Vaz de Camões utilizou alguns arquétipos em seu pensamento, como o Mar e o Messianismo, a questão do povo guerreiro cuja missão era levar a outras terras a fé e o império, o nacionalismo expansionista, exaltando os fatos bélicos e históricos nos registros literários épicos que fixaram-se como a imagem hipertrofiada na identidade coletiva portuguesa: a busca incessante de um passado irrecuperável, perdido nos áureos tempos pretéritos, como ensinou Eduardo Lourenço em *Psicanálise mítica do destino português*. A ideia orienta-se a partir da premissa de que *Os Lusíadas* (1572) são o maior construtor da arquitetura mitogênica e poética da nacionalidade portuguesa e, por conseguinte, aglutinador da identidade coletiva dos portugueses. Encontramos aspectos do patriotismo enraizados na obra, a própria dedicatória a D. Sebastião e a influência do pensamento de Camões, que resgata a história de Portugal para entendemos a reconstrução identitária proposta pela Renascença Portuguesa

Portuense e o uso ideológico de Camões pelos republicanos com fins notadamente políticos. Demonstramos, pelos registros imagético-textuais de revistas portuguesas da época do Tricentenário de Camões e da Análise do Discurso, os processos discursivos e históricos utilizados para atingirem seus objetivos políticos e instaurarem a primeira república portuguesa em 1910.

PALAVRAS-CHAVE: Camões. Identidade. Memória.

ABSTRACT: The writer Luís Vaz of Camões used some archetypes in your thought, like the Sea and Messianism, the subject of the warlike people whose mission was to take to other lands the faith and the empire, the nationalism of the navigations, exalting the warlike and historical facts in the epic literary registrations that noticed as the image increased in the Portuguese collective identity: the incessant search of an unrecoverable raisin-pity, lost in the golden past times, as wrote Eduardo Lourenço in *Mythical Psychoanalysis of the Portuguese Destiny*. The idea is guided starting from the premise that The Lusiads (1572) are the largest builder of the mythic architecture and poetic of the Portuguese

nationality and consequently agglutinate-pain of the collective identity of the Portuguese. We found aspects of the patriotism taken root in the work, the own dedication to D. Sebastião and the influence of Camões, that it rescues the history of Portugal for we understood the identity re-construction proposed by Renascença Portuguesa Portuense and the ideological use of Camões by the republicans with especially political purpose. We demonstrated, for the images and text registrations of Portuguese magazines (from Camões Tercentenary) and the Analysis of the Speech, the discursive and historical processes used for they reach your political objectives and they establish the first Portuguese republic in 1910.

KEYWORDS: Camões. Identity. Memory.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo aborda algumas questões importantes para a construção da identidade portuguesa, na qual Camões, “pessoalizando” a pátria, como escreveu Eduardo Lourenço em *O Labirinto da Saudade* (2013), colaborou para sua construção. É com base na camonologia que compreendemos como, séculos depois da publicação da epopeia lusitana, a Renascença Portuguesa Portuense, movimento que surgiu em 1912 na cidade do Porto de perspectiva nacionalista, ligada ao neogarrettismo e ao sebastianismo messiânico, e pessoas como Teófilo Braga, ligadas ao republicanismo federalista, voltaram seus olhos para Camões a fim de usarem a sua imagética para reconstruírem a identidade portuguesa e planejarem um caminho político diferente para Portugal. Foi Teófilo Braga que, inclusive, após a proclamação da República em 5 de outubro de 1910 na varanda dos Paços do Conselho de Lisboa, instaurou um governo provisório que administrou o país até a homologação da Constituição de 1911.

As vozes, presentes n^{Os Lusíadas} (1572), uma obra de arte que possui a forte presença da questão expansionista, a relação do eu com o outro (Portugal em relação aos “mouros”, Portugal em relação aos espanhóis), em que há no Velho do Restelo uma recuperação dialógica da ideologia presente na fundação da Pátria e na sua tentativa de diferenciação com o país vizinho, em sua autoafirmação, não é muito diferente do alarido de papel de Teófilo Braga, Teixeira de Pascoaes e tantos outros em fins do século XIX e começo do século XX. A questão da expansão e das colônias, a “portugalidade” ou “lusitanidade”, aspectos da internacionalização do país e divulgação de suas ideias, economia, religião. Isso tudo foi representado no “poema nacional”, escrito por Camões, pois a literatura camoniana tem a característica de atravessar os séculos e ser revistada.

Dentro do contexto do tempo, o patriotismo de Camões salvaguardou aquele mínimo de lucidez – que porventura era então o máximo que se podia salvaguardar – sem o qual nos pareceria, pese a todos os dons poéticos, ridículo ou odioso. Camões glorifica e exalta no peito ilustre lusitano valores ou atitudes que ele crê universalmente válidos e louva os Portugueses na medida em que são a seus olhos encarnação deles. Embora hiperbólica e privada dos preconceitos generalizados da época, essa glorificação tinha a seu favor – e tem na nossa memória dela – o facto de sustentar uma relação

efectiva com a gesta e o geral sentido dela na comum consciência ocidental. A bazófia lusitana, que os autores espanhóis tanto ridicularizaram, tem em *Os Lusíadas* uma tradução evidente, mas não menos evidente era um tipo de existência individual e colectiva capaz de justificá-la em parte. Historicamente, a hipertrofia do sentimento nacional, tal como *Os Lusíadas* a configuraram, só se tornará grave e patológica à medida, ou nos momentos, em que a distância entre a nossa hora solar e a realidade decaída que a prolonga se acentuará. (LOURENÇO, 2013, p. 153-54)

Selecionamos algumas imagens de importantes meios de comunicação da época e trouxemos os discursos de nomes importantes como Guilherme d’Azevedo, Eça de Queirós, Oliveira Martins e José Miguel Sardica para o embasamento crítico da nossa análise.

2 | DESENVOLVIMENTO

Principiamos a nossa análise por meio de uma representação pictórica que condensa a semântica camoniana.



Figura 1: Camões salvando *Os Lusíadas* do naufrágio.

Fonte: O OCCIDENTE, Suplemento ao n. 59, 1880, p. 96.

A imagem acima, que intitula-se *Camões salvando Os Lusíadas do naufrágio*, é um desenho de Manuel de Macedo, grafador d’*Ocidente*, baseado em uma fotografia do quadro de Slingeneyer. Ou seja, é uma intervenção artística, que resgata e reinterpreta a essência de um olhar estrangeiro pela perspectiva de um português. O episódio icônico do naufrágio é relatado pela primeira vez em publicação datada de 1735, de autoria de Bernardo Gomes de Brito, intitulada *Historia tragico-maritima: em que se escrevem chronologicamente os naufragios que tiveraõ as naos de Portugal, depois que se poz em exercicio a navegaçaõ da India*.

Nossa análise revela uma posição de destaque dessa imagem na edição que é reproduzida, por utilizar praticamente a totalidade da página. O resgate histórico do naufrágio, que aconteceu com o navio em que o poeta estava na costa da África, é o mote

dessa arte, a qual faz diálogo com os versos camonianos, que transcrevemos a seguir:

Este receberá, plácido e brando,
No seu regaço o Canto que molhado
Vem do naufrágio triste e miserando,
Dos procelosos baxos escapado,
Das fomes, dos perigos grandes, quando
Será o injusto mando executado
Naquele cuja lira sonora
Será mais afanada que ditosa.
(CAMÕES, 1980, p. 634)

Eis aqui um ótimo exemplo de construção dialógica identitária, realizada pelo *Occidente*, pois percebemos a interdependência entre o quadro pintado por Slingeneyer, o desenho de Manuel de Macedo, a poesia épica escrita por Camões e o registro histórico. Todas essas vozes, compondo uma significação exaltativa do *ethos* português a serviço dos republicanos.

O quadro tem uma noção de profundidade, que traz o mar ao fundo com toda a carga semântica referente, que nos remete àqueles arquétipos da tradição portuguesa, que serão reiterados em Pessoa. O mar é parte do *ethos* português e ele dá significado à Saudade, tanto a tradicionalmente encontrada em Garrett, por exemplo, quanto aquela que nos remete ao distanciamento físico, ou seja, a saudade do solo lusitano.

Ele é um símbolo riquíssimo no *ethos* português, muito bem utilizado por Camões. A epopeia acontece tanto em mar, quanto em terra, mas é justamente no mar o lugar em que os marinheiros enfrentarão o maior desafio: o gigante Adamastor. As principais significações são a viagem pelo oceano e a vitória sobre a personificação do Cabo das Tormentas. Dentro da mundividência camoniana, Adamastor representa o opositor em figuração épica (o Velho do Restelo é uma oposição humana, a dele é divina), grandiosa e que desafia a coragem dos portugueses, predizendo a história trágico-marítima das naus.

O oceano da imagem em análise abre um caminho de água por onde deposita os corpos dos marinheiros mortos. Em um plano mais elevado, está o poeta com os manuscritos ao seu lado, vivo, olhando para o céu. A roupa rasgada denota a batalha contra a fúria do mar bravio e o peito aberto afronta o poder superior, que não foi capaz de matá-lo; dessa forma, ele o venceu, tal qual os portugueses o fizeram, ele é um “homem superior” em relação aos outros, que sucumbiram. Metaforicamente, ao salvar os manuscritos de *Os Lusíadas* nesse fatídico naufrágio, Camões salva “a alma lusitana”, triunfando onde os outros fracassaram.



Figura 2: Monumento a Camões.

Fonte: Wikimedia Commons.

O Monumento a Camões, ilustrado acima, é de autoria do escultor Victor Bastos. Ele foi construído com verba pública e projetado a partir de 1860, sendo inaugurado em 1867 na presença do rei D. Luís e de seu pai D. Fernando, rei consorte, e colocado na Praça de Luís de Camões em Lisboa, mais conhecida como Largo de Camões. O Monumento abre caminho para as comemorações do Tricentenário da morte do poeta, idealizado por Teófilo Braga com o apoio de Antero de Quental, Oliveira Martins, João de Deus e Ramalho Ortigão, cuja intenção era fazer propaganda da história nacional ao refletir, sob a ideologia romântica da Pátria, seus valores éticos e heróis históricos.

Na procissão cívica não se manifestou só uma grande tendência de renascimento e um grande *symplo*ma de vitalidade latente: manifestaram-se belas disposições artísticas, excelentes dedicações individuais. O povo pode não ter ficado ainda muito certo de quem seja Camões, entretanto no seu espírito entrou a noção nova de que o trabalho moderno tem uns ídolos tão dignos de respeito, pelo menos, como os das velhas dogmas, e sobretudo muito mais compreensíveis – e em muito melhor estado de conservação. Sob este ponto de vista a procissão cívica é um dos factos mais profundamente revolucionários que em Portugal se tem realizado. (OCCIDENTE, 1880, p. 102)

A estátua é de bronze e tem 4 metros de altura. Foi posta sobre um pedestal de mármore branco, oitavado, que mede 7,5 metros de altura. Ao redor dele existem 8 estátuas de pedra de lioz, bem menores que a de Camões, com 2,4 metros de altura cada, representando os grandes nomes da cultura e das letras portuguesas, eles são os espectadores vivos da grandeza: Fernão Lopes, Azurara, João de Barros, Castanheda, Pedro Nunes; e da decadência da pátria: Quevedo, Corte-Real e Sá de Menezes.

É justamente este o objeto que está na ilustração que analisamos em sequência:



Figura 3: Camões agradecido à Comissão do Tricentenário.

Fonte: O Penacho, jun, 1880, p. 76-77.

Esta composição retrata bem a ideia que os organizadores do evento queriam ao promover a figura de Camões como representativa do espírito português: trazerem para si os louros da vitória conquistada pelo engenho de outrora. Observamos a estátua de Camões descendo do pedestal de mármore em uma posição de gratidão a um grupo de pessoas que, no caso, era a Comissão do Tricentenário.

Segue-se a apresentação em retrato composto da Comissão executiva da imprensa e os artistas que delinearam os carros triunfais da procissão cívica, a saber: Teófilo Braga, Ramalho Ortigão, Eduardo Coelho, Luciano Cordeiro, Rodrigues da Costa, Jaime Batalha Reis, Magalhães Lima, Rodrigo Pequito, Silva Porto, José Luiz Monteiro, Simões d'Almeida, J. M. Ferreira Junior, Luiz A. Thomazini, Columbano Bordalo Pinheiro. José Luiz Monteiro delineou o carro da Imprensa; José Maria Pereira o do Comércio e Indústria; Simões d'Almeida o da Arte; o paisagista Silva Porto foi o responsável pelo carro da Guerra; Thomazini fez o Galeão do século XVI e o carro das Colônias, o pintor Columbano Bordalo; Luciano Cordeiro, que era o Secretário Perpétuo da Sociedade de Geografia e jornalista do Comércio de Lisboa, foi quem deu início a festividade.

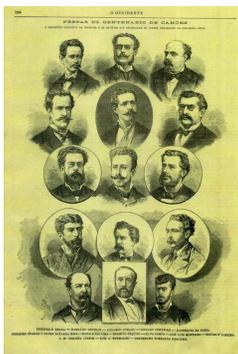


Figura 4: A Comissão Executiva da Imprensa e os artistas que delinearam os carros triunfais da procissão cívica.

Fonte: O OCCIDENTE, 3º Anno, Vol. III, nº 63, 1º Ago 1880, p. 128

No entanto, o evento em homenagem a Camões não possuía apenas uma

perspectiva. Observamos, ao estudar os periódicos do período, que vozes antagônicas existiam e criticavam o olhar saudosista, divergiam do legado camoniano como o grupo de Teófilo Braga pregava, demonstrando, desta forma, que havia mais de um projeto de nação em curso, além deste, que saiu vitorioso.

Camões teve uma vida de infortúnios. Sofreu muitas injustiças, sendo preso por desacato e agressão, foi à guerra, esteve na África, onde provavelmente perdeu um olho, teve uma vida modesta e o reconhecimento veio apenas em 1572, quando recebeu uma tença anual no valor de apenas 15 mil réis.

Sobre este fato, a poetisa Sophia de Mello Breyner Andresen, uma das mais importantes celebridades femininas da poesia portuguesa no século XX, escreveu:

Irás ao Paço. Irás pedir que a tença
Seja paga na data combinada
Este país te mata lentamente
País que tu chamaste e não responde
País que tu nomeias e não nasce

Em tua perdição se conjuraram
Calúnias desamor inveja ardente
E sempre os inimigos sobejaram
A quem ousou seu ser inteiramente

E aqueles que invocaste não te viram
Porque estavam curvados e dobrados
Pela paciência cuja mão de cinza
Tinha apagado os olhos no seu rosto

Irás ao Paço irás pacientemente
Pois não te pedem canto mas paciência

Este país te mata lentamente
(Disponível em <<http://www.escritas.org/pt/t/2148/camoes-e-a-tenca>>. Acesso em 19 Abril 2023).



Figura 5: Camões... Catita.

Fonte: O SORVETE, à Camões, nº 107, 3º ano, 1880.

A imagem do periódico *O Sorvete*, um dos mais bem sucedidos jornais humorísticos da época, cujo autor é o caricaturista Sebastião Sanhudo, é irônica, pois o Camões da caricatura traz consigo uma representação de nobreza, que ele não possuía, exprimindo o seguinte pensamento: “Se valesse hoje... Seria um janota – a julgar pelo ruído das festas”. Janota significa aquele que dá muita importância à aparência, vestindo-se de forma extravagante. Algo cujo conteúdo fica escamoteado em relação à aparência. A importância da obra épica de Camões está diminuída pela utilização propagandística dela. Trata-se, portanto, de uma crítica bem-humorada à roupagem republicana do escritor.

As festas do Centenario ainda que não tivessem outras vantagens e representassem outras afirmações, afirmavam pelo menos o seguinte: a inutilidade dos poderes constituídos em face da iniciativa particular. Pode afoitamente sustentar-se que o grande cortejo cívico do dia 10 de junho fosse organizado pelo estado, o estado, à maneira do que lhe succede com o estado de S. Jorge, ainda a estas horas andaria embrulhado com elle por essas ruas, perguntando aos moradores da rua Augusta se davam notícia do carro da Indústria e deixando extraviar completamente o carro das Colônias – como lhe está succedendo com as próprias colônias. (OCCIDENTE, 1880, p. 102).

Havia mais de uma ideia de nação em Portugal naquela época. Nem todos compartilhavam desta visão que os republicanos expressavam. Guilherme d’Azevedo, colunista da revista *O Occidente*, utilizou, na passagem acima, uma imagem da passeata cívica para fazer uma crítica à política portuguesa em relação às colônias, aproximando os carros alegóricos dos países colonizados.

A condução da economia portuguesa estava desgovernada, analogamente ao Carro das Colônias. Como verificamos, a posição de Azevedo, em relação à política de Estado e o Governo em si, é oposicionista. Assim também é a do famoso historiador Oliveira Martins, que defendia o republicanismo democrático e era contra a Monarquia nessa época.

A visão de Oliveira Martins¹ sobre Camões também descontrói a imagética sublime, apoteótica e quase inatingível do vate, construída por aqueles que querem utilizá-la como ferramenta de ocultação da realidade. Ele não nega a importância de Camões para a nação portuguesa, pelo contrário, ele a reafirma. Porém, a forma como ele vê a relação do Poeta com o rei e os motivos norteadores são os diferenciais. A imagem mais crua da realeza, aquilo que ela representava sem floreios para o povo.

O poeta que d’este modo nomeava o rei chegou como dissemos a Lisboa, de volta do Oriente, no anno da peste grande. Vinha pobre, triste, dorido dos açoites do infortúnio. Via por seus olhos o desconjuntar do império portuguez. A Índia, onde vivera, era “um cahos escuro de confusão; era Babylonia, onde o mal se afina, o bem se damna”. Mais podia lá, que a honra, a tyrannia. O cyclo das

1 Joaquim Pedro de Oliveira Martins (1845 –1894) foi um dos maiores expoentes da historiografia portuguesa. Influenciou o pensamento de Antonio Sergio, Antonio Sardinha e Eduardo Lourenço. O ideário de Oliveira Martins é como um rio que corre, sendo influenciado pela geografia local: ele muda, conforme o historiador vai lendo a realidade. Monárquico em um momento, republicano em outro; anarquista proudhoniano e liberal; socialista e proto-fascista. Oliveira Martins é uma metamorfose constante, precisamos lê-lo necessariamente com o contexto em mente.

façanhas terminara, os heroes mortos não tinham legado descendência. A historia da nação prolongara-se, para o poeta, no Ultramar; e desde que os portuguezes tinham montado o Cabo, Portugal mudara os penates para o Oriente. Agora, convencido da raiva irremediável da Índia, regressando ao reino, era o momento de vêr se uma nova fonte de acções heroicas podia continuar a antiga historia e restaurar a fortuna perdida. (OCCIDENTE, 1880, p. 98)

Tais palavras foram escritas em uma edição comemorativa do Tricentenário do autor, o que navega, indubitavelmente, contra a maré exaltativa da festividade.

O mito do Sebastianismo estava nascendo e Camões teve importante colaboração para a sua construção. O vate, a serviço de D. Sebastião, pregou a “aventura desesperada” de uma nação em busca de si mesma: a exaltação da nacionalidade e do valor do ser português não são gratuitos, são uma tentativa de resgatar a pátria, que se encontrava à beira da derrocada. Maquiar a realidade era uma necessidade que, tanto o rei, quanto o Poeta, percebiam com nitidez.

A empreita do rei em África, como é fato notório e histórico, acabou em ruínas. O rei menino faleceu e seu corpo nunca fora encontrado. Camões, da mesma forma, arruinou-se: ele viu cair por terra as esperanças de reconstrução de sua pátria e o realizar “profético” das palavras da sua mais contundente criação, o Velho do Restelo: “a que novos desastres determinas de levar estes reinos e esta gente?” (CAMÕES, 1980, p. 97)

Essa visão dura e crítica da história portuguesa coloca-se justamente como o oposto da imagem que está em *A Salvação dos Lusíadas*, que revela-nos o escapismo e o heroísmo atribuídos a Camões. O poeta-soldado é o único em pé, todas as outras pessoas sucumbiram, foram mortas pelas águas bravias do oceano. Ao seu lado, um rolo de papel, que representa *Os Lusíadas*.

Na época do Tricentenário, em fins do século XIX, um modesto grupo de intelectuais, no qual Eça de Queirós destacava-se, almejava transformar a sociedade e a política, mostrando a realidade às pessoas, construindo assim uma mentalidade consciente, menos escapista e mais democrática e igualitária. A história chamou esses jovens de a “intelligentsia lisboeta”. (SARDICA, 2009, p. 18)

Escreve Sardica em seu estudo intitulado *O jornalismo e a intelligentsia portuguesa nos finais da Monarquia Constitucional*, publicado pela Universidade Católica Portuguesa de Lisboa em 2009:

Nas últimas décadas do século XIX e nos primeiros anos do século XX, a imprensa tornou-se o meio por excelência para a reorganização sociocultural da nação, e os jornalistas os grandes agentes construtores, intérpretes e porta-vozes desse novo Portugal acordado para uma maior consciência cívica, para uma participação mais exigente e para um renovado desejo de europeização cultural. Consequentemente, esse foi também o tempo em que o jornalismo mais se modernizou – no estilo, nos conteúdos e até no grafismo –, atingindo um volume de tiragens, vendas e influência na vida social e nos centros decisores da política que se prolongaria até ao final da I República, e que permanece até hoje inigualado. (SARDICA, 2009, p. 18)

Em pareceria com Ramalho Ortigão, Eça imprimiu um diálogo realista e contundente, que logo daria-lhe a reputação de respeitado teórico e escritor intelectualizado, quando os textos de *As Farpas* vieram a público.

A situação é esta. Uma parte importante da Nação perdeu totalmente a fé (com razão ou sem razão) no parlamentarismo, e nas classes governamentais ou burocráticas que o encarnam; e tende, por um impulso que irresistivelmente a trabalha, a substituí-las por outra coisa, que ela ainda não definiu bem a si própria. Qual pode ser essa outra coisa? Que soluções se apresentam? // Por um lado a República não pode deixar de inquietar o espírito de todos os patriotas. Ela seria a confusão, a anarquia, a bancarrota. Além disso (é de urgente patriotismo falar com franqueza) a República entre nós não é uma questão de política interna, mas de política externa. Um movimento insurreccional em Lisboa, triunfante ou semi-triunfante, seria no dia seguinte um exército de intervenção marchando sobre nós da fronteira monárquica da Espanha. E se a Espanha, pela morte da criancinha inocente que é rei, se convertesse numa república conservadora - um movimento paralelo em Portugal, apoiado por ela e coroado de êxito, seria o fim da nossa autonomia, da nossa civilização própria, da nossa nacionalidade, da nossa história, da nossa língua, de tudo aquilo que nos é tão caro como a própria vida, e por que temos, durante séculos, derramado sangue e tesouros. // Por outro lado uma «revolução feita de cima», uma concentração de força na Coroa (que a muitos espíritos superiores, e que veem claro, se apresenta como a nossa salvação), concentração, que, apoiada na parte mais inteligente e mais pura das classes conservadoras, procedesse às grandes reformas que a consciência pública reclama, não seria compreendida pela Nação irremediavelmente impregnada de liberalismo e que nessa concentração de força só veria uma restauração do absolutismo e do poder pessoal. (QUEIRÓS, 1890, p. 541)

Percebemos claramente que Eça de Queirós não é a favor da implantação da República, pois ele teme por um agravamento ainda maior da situação de Portugal, uma vez que, sob a sua perspectiva, a questão não seria a política interna e sim a externa. Sua visão objetiva e lúcida da situação de Portugal também não pactua com a ideia de “uma revolução feita de cima”, imposta, pois o liberalismo, que era forte entre os portugueses, não aceitaria tal empreitada da Coroa.

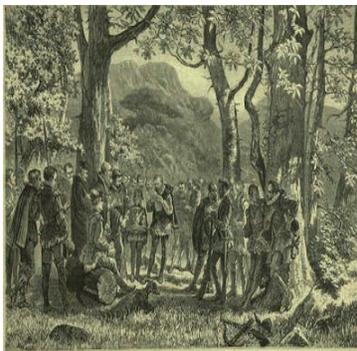


Figura 6: Camões lendo os “Lusíadas” a D. Sebastião na Penha Verde em Cintra.

Fonte: O OCCIDENTE, Suplemento ao n. 59, 1880, p. 92.

A composição de Manoel de Macedo, *Camões lendo Os Lusíadas a D. Sebastião na Penha Verde em Cintra*, ao mesmo tempo em que faz “um resgate histórico” pelo registro do episódio, serve para criar no imaginário popular a importância desse acontecimento e insinua uma proximidade do poeta com o rei.

Macedo constrói a cena, colocando Camões em frente ao rei menino, recitando para ele e sua corte os versos da epopeia recém escrita. Eles estão centralizados no plano da tela e, ao redor, os nobres que acompanham o encontro. Em várias expressões deles, percebemos que estão compenetrados nos cantos épicos que ecoam no ambiente, proferidos pela voz do próprio autor, como se observa no homem atrás da árvore em que está D. Sebastião, cuja mão, que segura o queixo, autoriza-nos essa dedução; naquele que, sentado, olha diretamente para Camões e nos dois que conversam ao lado direito, em uma aparente indagação sobre a história, que estão ouvindo ali.

A imagem ilustra um recorte do texto de Almeida Garrett. Apesar de não explicitar a relação de cumplicidade ideológica entre eles diretamente, faz uma conexão, quando interpretamos de forma a relacionar a pintura com a poesia e com a crônica, oferecendo-nos esta possibilidade interpretativa.

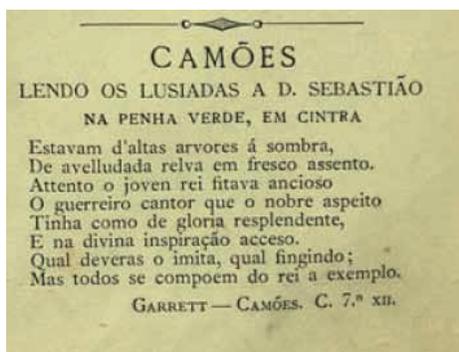


Figura 7: Versos de Garrett

Fonte: O OCCIDENTE, Suplemento ao n. 59, 1880, p. 91.

Escreve o historiador:

(...) O entusiasmo mystico era em Camões, porém, a necessidade de acção de um temperamento forte, e não o desvario de uma imaginação dolente. Partidos de um mesmo estado de espírito, Loyola chegava à visão, Cervantes ao bom-senso e Camões, nem santo, nem sceptico, à doutrina da acção positiva: // *Não se aprende, Senhor, na fantasia // Sonhando, imaginando ou estudando // Senão vendo, tratando e pelejando*. Tal era o estado de espírito do poeta e do rei, quando a sorte aproximou um do outro. Em ambos o mesmo pensamento; em ambos igual idea, para resolver a crise lugubre em que viam o reino. Camões e D. Sebastião ouviram-se, comprehenderam-se. O louco arrebatamento do último exprimia de um modo temerário, desvairado, o pensamento do primeiro. Ambos olhavam para a história: e em frente do roído

cadáver do império ultramarino, apelavam para a política africana esquecida por ele, inspirando-se nas tradições heroicas da nação. Um cantava-as no seu poema. O outro ia em pessoa vêr os túmulos dos avós, e venerar, compenetrado, a pessoa de D. João II, cujo cadáver mandou erguer do tumulo, de pé, com a espada em punho. (O OCCIDENTE, Suplemento ao n. 59, 1880, p. 98)

Pensando na composição pelo número de pessoas presente (e quem são essas pessoas), a forma como muitas delas se comportam, o que já evidenciamos, não se trata tão somente de uma banalidade ou coincidência: Camões está, por seu canto, “comunicando” a importância da guerra ao rei e, com isso, sendo “cúmplice” dele – o ponto que Oliveira Martins alfineta em sua crônica, cujo trecho está supracitado.

Há base para essa interpretação. Sabemos que *Os Lusíadas* (1572) seguem a estrutura do épico, percebendo de forma positiva as inovações que o escritor introduziu. Atentemo-nos para a estrutura da obra épica, em que o poeta se dirige diretamente ao rei menino. Evidentemente que há toda uma estrutura épica exortativa na Dedicatória e uma rígida norma a seguir, mas caberia aqui uma pequena observação, a fim de explicarmos o que nos interessa no momento, que é o ponto de vista de Oliveira Martins. Conseguimos entendê-lo ao ler os versos, pois Camões coloca no rei a missão de renovar a memória do passado português, pelas figuras metonímicas de seus dois avós:

Em vós, se vem, da olímpica morada,
Dos dous avós as almas cá famosas;
Ûa, na paz angélica dourada,
Outra, polas batalhas sanguinosas.
Em vós esperam ver-se renovada
Sua memória e obras valerosas;
E lá vos tem lugar, no fim da idade,
No templo da suprema eternidade
(CAMÕES, 1980, p. 83).

Observe que Camões realmente incita o rei menino à guerra, pois ele vai além de um simples elogio, ao colocar no inimigo – real – de Portugal (o “bárbaro gentio”), um temor que não existia:

“Em vós os olhos tem o mouro frio,
Em quem vê seu exício afigurado;
Só com vos ver o bárbaro gentio
Mostra o pescoço ao jugo já inclinado;
(CAMÕES, 1980, p. 82)
E, em quanto eu estes canto e a vós não posso,
Sublime rei, que não me atrevo a tanto,
Tomai as rédeas vós do reino vosso,
Dareis matéria a nunca ouvido canto:
Comecem a sentir o peso grosso
(Que polo mundo todo faça espanto)
De exércitos e feitos singulares
De África as terras e do Oriente os mares.
(CAMÕES, 1980, p. 82)

Camões antecipa uma glória futura, aproximando assim algo ainda não concretizado, uma realidade apenas desejada de um fato encarado como iminente: “e acostumai-vos já a ser invocado” (CAMÕES, 1980, p. 98, 1980). Percebemos que a leitura do historiador é plausível e, sob a presente análise, valida-se.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos, pelas análises das imagens deste artigo, a utilização de Camões como expressão da realidade e como instrumento de construção e desconstrução largamente utilizado em fins do século XIX e começo do século XX. Difundi-se a ideia, principalmente, por meio do novo jornalismo, esse, que levado à população pela imprensa, fez o papel que *Os Lusíadas* fizeram no século XVI: divulgar uma ideologia nacionalista para construir o *ethos* português. Aqueles novos “Velhos do Restelo”, críticos e realistas em relação à economia e política, bradavam para os navegantes, representantes oficiais do Governo, alertando-os. Tanto republicanos democratas, quanto monarquistas socializados nas ideias proudhonianas, queriam mudanças e ambos criticavam os políticos e a decadência da nação, utilizando a imprensa. As imagens camonianas, ora usadas para o propósito de maquiagem a realidade, ora como um contraponto semântico para demonstrar a realidade, fizeram parte dessa história.

Eça de Queirós sabia que os ânimos se embrenhavam em luta pelo poder. A perspicácia dele é extraordinária. Sua capacidade analítica nos impressiona ao observar a realidade e as movimentações político-ideológicas. Guilherme d’Azevedo, nas páginas de *O Occidente*, percebera que a presença do Exército era perigosa nas Comemorações do Tricentenário e que a República, ao menos em possibilidade, viria por um golpe militar. Não aconteceu em 1910, foi em 1926. Da mesma forma, ao perceber essa aproximação do Partido Republicano com a força militar, o escritor de *A Cidade e as Serras* (1901) agiu como um verdadeiro oráculo.

(...) Ora o facto incontestável (e que seria antipatriótico disfarçar) é que o Partido Republicano procura atrair o exército; e que, forçado a defender-se, o regimen constituído apela por seu turno para o concurso leal do exército, decerto inabalável na sua lealdade. // Mas pelo simples facto do exército ser a força essencial com que conta o regimen constituído, e com que conta o partido de revolução, ele toma fatalmente uma preponderância inesperada nos nossos destinos políticos. Dele parece depender tudo, e portanto ele torna-se tudo. Assim como em Inglaterra, e já agora em França, o boletim de voto é tudo, e sobre ele se exerce ardentemente a propaganda dos partidos, assim entre nós parece desenhar-se o momento em que a espada do exército será tudo, e sobre ela, e só sobre ela, se concentrará a acção e a influência dos que legitimamente possuem, ou que subversivamente pretendem, o poder. // Isto, se não nos enganamos, pode importar proximamente no advento do militarismo. Dirão (e dizem) os optimistas que o exército em Portugal nunca sairá da sua devida submissão ao poder civil. Assim o supomos. Mas nunca se deve basear um sistema de acção política no optimismo, na hipotética

perfeição dos homens e das coisas, e em frases. O exército não é composto de entidades abstractas, e impessoais como princípios: é composto de homens de carne e osso, susceptíveis de todas as fraquezas e de todas as tentações humanas. Ora desde que uma classe sente que só ela é a força única, e que tudo gravita em torno dela, pode, mesmo mau grado seu, e pelo irresistível impulso da sua própria força, ser levada a tudo querer dominar, e fazer prevalecer, como superior a todos, o seu interesse de classe. Pode-o mesmo fazer por uma nobre ilusão patriótica, considerando que, desde que tudo em torno dela é fraco e impotente, e está morrendo dessa impotência e dessa fraqueza, no predo domínio da sua força reside a salvação da pátria. (QUEIRÓS, 1890, p. 540)

O projeto de nação, que veio com a ideia civilizadora, historicamente registrado e explicitado nas imagens que analisamos neste artigo, atrelou-se ao Republicanismo, o qual, utilizando-se do Tricentenário de Camões (principalmente devido às articulações de Teófilo Braga) e a inerente aura cívica que dele emanou, alavancou a sua posição majoritária em relação aos imperialistas, encontrando na população e em setores da burguesia, o que era necessário para derrocar o rei. O próprio Braga tornou-se o comandante do executivo da República Portuguesa em 05 de Outubro de 1910, chefiando o Governo Provisório, que teria como primeiro presidente eleito, Manuel José de Arriaga Brum da Silveira e Peyrelongue, na data de 24 de agosto de 1911, ano em que Portugal recebeu a sua Constituição Republicana. Arriaga será sucedido novamente por Teófilo Braga em 29 de maio de 1915.

REFERÊNCIAS

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas (edição comentada)*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1980.

LOURENÇO, Eduardo. *O labirinto da saudade*. 9. ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

O OCCIDENTE: REVISTA ILLUSTRADA DE PORTUGAL E DO ESTRANGEIRO. Lisboa: Manuel de Macedo Atelier de Gravura, n.01 - n.1315. 1878-1915.

O PENACHO: FOLHA ILLUSTRADA POR JACINTHO M. NAVARRO. Lisboa: Imprensa de J. G. de Sousa Noves, A.1, n.1 – n.14. 1880.

O SORVETE. Porto: Typhographia Ocidental. n.1 – n.280. 1878-1900.

QUEIRÓS, Eça de. *Novos Factores da Política Portuguesa*. Revista de Portugal. Volume II. Abril de 1890, p. 526-541.

SARDICA, José Miguel. *O jornalismo e a intelligentsia portuguesa nos finais da Monarquia Constitucional*. *Comunicação & Cultura*, n. 7, 2009, p. 17-38.

MÍMESIS E A TRADIÇÃO DO MENDIGO SÁBIO EM *EL REY GALLO* DE FRANCISCO SANTOS

Data de aceite: 02/06/2023

Edelberto Pauli Júnior

Professor do Departamento de Letras do
Campus de Aquidauana – UFMS

RESUMO: Em *El rey Gallo y discursos de la hormiga* (1671), o madrilenho Francisco Santos (1623-1698) constrói um colóquio entre o soberbo Galo e a humilde Formiga à maneira das fábulas de Esopo, a fim de que “hablen las bestias para que entiendan los hombres” (GRACIÁN, 1995, I, p. 284). Nesta viagem alegórica, que visa desvelar a natureza e condição do homem, o escritor emula a tradição do mendigo sábio, presente no *Galo* ou no *Sonho* de Luciano de Samósata (século II d. C). Ao contrário do Menipo do escritor sírio que aparece como um falso ingênuo, Santos acolhe o espírito das anedotas de Diógenes de Sinope, veiculadas nos séculos XVI e XVII, em que o sábio cínico mantém uma identidade estável, sendo caracterizado como misantropo e anticortesão. Santos amplifica em seu *Gallo* o enfrentamento entre o cajado rústico de Diógenes e o cetro majestoso de Alexandre por meio da relação sapiencial entre os protagonistas – o Galo na qualidade de senhor e a Formiga, de

conselheiro. Com a transformação do inseto em valido do Rei, o escritor propõe uma imagem positiva do estamento ordinário, além do apreço pelas bestas e a renúncia ao que há de servidão no conceito de honra. O autor eleva o baixo sem rebaixá-lo como acontecia na comédia e na literatura picaresca do período.

PALAVRAS-CHAVE: Francisco Santos; Sátira Menipeia; Cinismo; Retórica.

RESUMEN: En *El rey Gallo y discursos de la hormiga* (1671), el madrileño Francisco Santos (1623-1698) construye un coloquio entre el soberbio Gallo y la sencilla Hormiga al modo de las fábulas de Esopo, para que “hablen las bestias para que entiendan los hombres” (GRACIÁN, 1995, I, p. 284). En este viaje alegórico, que pretende desvelar la naturaleza y la condición del hombre, el escritor emula la tradición del mendigo sabio, presente en el *Gallo* o en el *Sueño* de Luciano de Samósata (siglo II d. C). Al contrario del Menipo del escritor sirio que aparece como un falso ingenuo, Santos prefiere el espíritu de las anécdotas de Diógenes de Sinope, propagadas en los siglos XVI y XVII, en que el sabio cínico mantiene una identidad estable, siendo caracterizado como misántropo y

anticortesano. Santos amplifica em su *Gallo* el enfrentamiento entre el cayado rústico de Diógenes y el cetro majestuoso de Alejandro por medio de la relación sapiencial entre los protagonistas – el Gallo en la cualidad de señor y la Hormiga, de consejero. Con la transformación del insecto en valido del Rey, el escritor propone una imagen positiva del estamento ordinario, además de una estimación por las bestias y la renuncia a lo que hay de esclavitud en el concepto de honor. El autor eleva lo bajo sin rebajarlo como acontecía en la comedia y en la literatura picaresca del período.

PALABRAS-CLAVE: Francisco Santos; Sátira Menipeia; Cinismo; Retórica.

Francisco Santos (1623-1698) constrói, em *El rey Gallo y discursos de la hormiga* (1671), um colóquio satírico entre o soberbo Galo e a humilde Formiga. O texto emula o *Galo* de Luciano de Samósata (século II d. C) em sua disputa sobre qual seria o “melhor estado”: o da pobreza filosófica ou o ambiente da corte. Estruturado com os recursos poéticos da sátira menipeia, o diálogo se desenvolve como uma viagem fantástica pelo mundo à maneira de *El Criticón* de Baltásar Gracián e de *Los sueños* de Francisco de Quevedo¹. Com a transformação do inseto em valido do Rei, Santos propõe uma imagem positiva do estamento ordinário, sem rebaixá-lo como acontecia na comédia e na literatura picaresca do período. Relacionamos essa dignificação do baixo à *estratégia* das anedotas cínicas de tratar o superior pior do que é e o inferior, melhor do que é, procedimento que é adotado pela sátira menipeia, tradição na qual inserimos o texto do escritor madrilenho.

Sabemos que um poeta seiscentista, mais do que **criar**, **reescreve** os modelos pelos quais têm admiração, com outros meios materiais e modos miméticos, a fim de emular com os autores que admira para ser julgado pela engenhosidade e arte:

Es menester aver leído y leer en buenos libros de hombres grandes, no en chanzas ni coplas de Marqués de Mantua; porque si no se labra el corto o largo entendimiento con el arado del estudio, producirá, en vez de frutos fecundos, abrojos y malezas (...), fuera de perfeccionarse, se adelgaza a sí mismo, hallan muchas cosas buenas en Obras de otros, que mezclan con las suyas, haziéndolas parecer famosas en breve tiempo (...) (SANTOS, 1959, p. 155-56).

Normalmente a imitação é ativa, quer seja regrada ou espontânea. Por isso, diferenciam-se a emulação e a imitação servil ou roubo, pois “fala-se de roubo e pirataria”, entendendo-se que **emular** é diverso de **roubar**, pois o roubo diz o mesmo e a emulação diz outra coisa” (HANSEN, 2008, p. 21. Grifos do autor). Essa outra coisa buscada pela emulação demonstra tal semelhança com a obra imitada em suas partes mais belas, difíceis e louvadas que qualquer um que as conheça sabe que a segunda foi feita intencionalmente à semelhança da primeira. O procedimento da emulação autoriza os novos textos a se alinharem com os anteriores do mesmo gênero, como autoridade a ser imitada em novas emulações. Esse método era acumulativo, pois não se entendia a novidade poética a partir

¹ Este artigo é fruto da discussão iniciada na tese de doutorado *Sátira cínica e a grandeza do ínfimo em El rey Gallo de Francisco Santos*, defendida em 2020, no IEL-Unicamp.

de conceitos como “plágio”, “originalidade”, “superação”, “ruptura”².

FORTUNA CRÍTICA E A EMULAÇÃO DO GALO DE LUCIANO

El rey Gallo começa com as descrições de um naufrágio do navio em que viajavam o Galo e a Formiga, protagonistas que escapam da embarcação em um pedaço de madeira. Depois dos embates iniciais do primeiro canto, os protagonistas narram suas vidas e desventuras. A Formiga resgata os conselhos que recebeu de sua mãe. Como o sapateiro Micilo do *Galo* de Luciano, o inseto é ambicioso, mas, em seu relato biográfico, descreve como abandona o desejo de possuir³. Em seu turno de fala, o Galo narra como se ausentou de casa após perder a confiança de seu pai, Júpiter. Ao tentar se igualar ao deus do Olimpo, ele se vê implicado em uma série de metamorfoses desastrosas devido ao seu apetite sexual.

Estabelecida a confiança entre os interlocutores, o Galo e a Formiga decidem continuar a viagem movidos pelo desejo de “ver el mundo y en qué se desvelan sus habitantes” (SANTOS, 1991, p. 89). Este é o projeto inicial da Formiga por seu desconhecimento do mundo e da natureza humana. O que nos remete a outro texto de Luciano, o *Caronte*. Neste diálogo, o barqueiro infernal tem por guia a Hermes, condutor dos espíritos inocentes para os reinos da provação. No texto do madrilenho, o inseto tem o Galo, que, não por acaso, se define como “hijo de Mercurio” (SANTOS, 1991, p. 87)⁴.

Apesar de aludirem aos aspectos estruturais e temáticos da sátira menipeia, sobretudo luciânica, teóricos como Víctor Arizpe (1991), Alberta Gatti (1998) e recentemente Jesús Gómez (2015) não abordam o papel argumentativo da Formiga que defende a alternativa do humilde estado no processo de conversão do Galo. Gatti (1998, p. 231) afirma que a voz satírica do Galo seria semelhante à dos seus antecessores, “el Gallo del diálogo de Luciano y el del diálogo de Villalón, en cuanto a que tiene más experiencia mundana que su interlocutor y está dispuesto a contarle anécdotas personales aunque éstas lo expongan como pecador”. Porém, essa visão desconsidera o processo de conversão do Galo que se dá especialmente no primeiro, quarto e quinto cantos.

Santos emula a tradição de Luciano e de seus adaptadores ao posicionar o Galo no lugar de quem recebe conselhos da Formiga e muda suas crenças⁵. Certo predomínio

2 “Eu chamo imitação uma sagacidade com a qual, sendo proposta para ti uma metáfora ou outra flor do engenho humano, tu atentamente examinas as suas raízes e, transplantando-as em diferentes categorias, como em solo cultivado (...), propagas outras flores da mesma espécie, mas não os mesmos indivíduos” (TESAURO, 1986, p. 8).

3 O enredo do *Galo*: depois de jantar na casa do rico Eucrates, o sapateiro Micilo tem um sonho. Eucrates morreu e lhe deixou a herança. Enquanto sonha, Micilo é despertado pelo Galo. Irritado com a interrupção, o sapateiro lhe diz improperios e, para seu espanto, a ave responde que nem sempre foi galo, que teve várias outras vidas – entre outras, ele fora Pitágoras. Ao final, o Galo persuade a Micilo de que sua vida é mais segura e feliz do que a vida dos ricos e poderosos.

4 Mercúrio é um deus romano associado ao deus grego Hermes, filho de Zeus e da plêiade Maia, que era filha de Atlas. Jovem, de chapéu com asas, sandálias e de caduceu, Mercúrio é o mensageiro de seu pai, protetor dos viajantes e dos ladrões. Cf. *Philosophia Secreta* (cap. XXIII), Juan Pérez de Moya (1928, p. 233). Sobre a função de Hermes-Mercúrio como condutor de almas, cf. Campbell (1949, p.77).

5 Na condição de rei, o Galo deve escutar o humilde que o aconselha. Trata-se de uma paródia da literatura sapiencial,

da voz da ave, por sua experiência e poderes mágicos, restringe-se apenas ao segundo canto e à metade do terceiro, que correspondem ao processo de adaptação da Formiga à condição humana e aos riscos que decorrem da companhia do Rei. O Galo de Luciano tem o poder de se transformar. No caso de Santos, os poderes se ampliam: ele metamorfoseia a Formiga, além de contar anedotas pessoais a seu interlocutor, ainda que se revele como culpado.

Nesse sentido, trata-se de uma voz satírica relativizada não apenas por sua conduta passada, como sustenta a pesquisadora, mas pelo próprio contraste de posturas com a sabedoria do inseto que, durante a etapa de reconhecimento da dupla, põe em dúvida a perspicácia e o comportamento da ave com um discurso contundente. Por conta disso, o Rei a toma como conselheira logo no primeiro canto: “(...) desde luego te doy mi privanza que para ello, lo mejor que hay en ti, es la humildad” (SANTOS, 1991, p. 91). No quinto canto, quando a viagem toma definitivamente um giro alegórico, a voz satírica principal se alterna entre a Formiga – agora encarregada de apresentar os exemplos de atitudes satíricas – e os personagens alegóricos com quem ela e o Galo se encontram. Nessa seção o Galo encarna o papel de ouvinte, enquanto a Formiga e o Tempo assumem a voz satírica principal.

Para Gómez (2015, p. 70) a argumentação do colóquio seria fragmentária e já não se subordinaria exclusivamente à conversão do interlocutor, como no *Galo* de Luciano. O pesquisador também desconsidera o papel da Formiga como conselheira do Rei, posição que resgataria a relação doutrinária própria do diálogo didático⁶.

Comparando com a estrutura de *El Crotalón* de Cristóbal de Villalón, Gómez (2015, p. 69-70) ressalta que o intercâmbio de opiniões entre os interlocutores no texto de Santos não está orientado fundamentalmente para construir uma unidade na argumentação (seja a busca da felicidade ou da verdade), mas se desenvolve em função das diversas situações argumentativas que afetam os protagonistas. Embora a subordinação do componente argumentativo à conversão do Galo se dê mais enfaticamente até o quinto canto, a deliberação sobre qual seria o estado mais seguro e feliz atravessa todo os onze cantos do livro, se considerarmos que os protagonistas decidem, ao final, continuar com a simplicidade da vida animal aos perigos da condição humana.

Embora *El rey Gallo* repita a estrutura do diálogo pedagógico entre um personagem doutrinador e outro que é doutrinado, comum à literatura de Santos, não o faz sem relativizar a autoridade da dupla. Em dependência mútua, o Galo e a Formiga aprendem um com o outro. Sendo complementares em suas diferenças, o encontro entre eles opera como pedra de toque para ambos: a condição laboriosa e rústica da Formiga coloca à prova o modo de

tradição que é enriquecida pelas *chreiai* cínicas de Diógenes e Alexandre. Ela está representada, por exemplo, na segunda parte de *Mercurio y Carón*, de Alfonso de Valdés (1527, s.n), na bela passagem de Polidoro, que conta como, através da advertência de um humilde criado, tornou-se um bom rei.

⁶ De acordo com Vian (1994, p. 119), o diálogo didático é aquele em que o ponto de vista do autor se identifica com o do mestre, enquanto o do leitor se identifica com o do discípulo.

vida soberbo, lascivo e palaciano do Galo, assim como o mundo maravilhoso da ave, filha de Mercúrio, provoca no humilde inseto a experiência dos “extravios” (juízos, opiniões) da forma humana.

Esses contrastes dialéticos têm duas funções: dinamizar a estrutura da obra com o intercâmbio de papéis (mestre e discípulo, burlador e Burlado), saindo do estritamente positivo e negativo, bem como capacitar os protagonistas, por meio da metamorfose física e moral, para a tarefa heroica de observadores ideais da vida humana⁷.

MÍMESIS, PICARESCA E A TRADIÇÃO DO MENDIGO SÁBIO

Na *Poética*, Aristóteles estabelece que a imitação poderia ser de homens virtuosos ou viciosos, e cada um desses tipos podia ser imitado como é, melhor do que é ou pior do que é. Com essa técnica, os artistas, desde a antiguidade, haviam “imitado” seus personagens, tanto na literatura como na pintura, melhores ou piores que o homem comum; isto é, haviam-no aperfeiçoado, como nas peças trágicas, em que, para causar comoção, imitavam-se os melhores (nobres, príncipes ou heróis), ou, como na comédia, em que, para causar o riso, representavam-se os piores, destacando as coisas vis e baixas, convenientes ao universo social dos artesãos, dos servos e dos parasitas⁸.

O que percebemos nas anedotas de Diógenes é, no entanto, o oposto disso. Nas *chreiai* do mestre sinopense se representa como melhor do que costumamos ser um vagabundo de vida efêmera, deserdado da fortuna, que, mesmo em total desamparo, mostra toda a grandeza de sua condição, a ponto de vituperar com liberdade e gravidade os homens mais poderosos e influentes, como Alexandre, seu pai, Filipe, e Platão⁹. Dessa maneira, as anedotas imitam o superior pior do que é e o inferior melhor do que é. A diferença básica entre superiores e inferiores procede, nesse caso, não da posição social, mas da virtude do filósofo.

Essa tradição é respeitada nos textos de Luciano. Personagens como Menipo e Diógenes, no *Diálogo dos mortos*, Cinisco, em *Zeus confundido*, e o sapateiro Micilo, em *A travessia*, zombam inadvertidamente dos deuses do Olimpo ou do sofrimento dos poderosos no mundo dos mortos. Embora caçoem de coisas sérias (normas sociais, filosofia, mitos, crenças) e de seres considerados superiores, os personagens de Luciano não chegam a burlar de si mesmos nem da filosofia cínica. Eles conservam a distinção entre o honesto e o desonesto, entre o sério e o cômico. Por meio da análise de fragmentos da *Epístola a los propietarios del zurrón*, extraídos das *Epístolas figuradamente compuestas por los dioses en persona*, de Menipo, Martín García (2008, I, p. 593) reavalia, ao perceber que a sátira não incide sobre a doutrina cínica, a opinião de Diógenes Laércio de que Menipo não teria

7 No cinismo há sempre esse olhar de *oteador*: “el filósofo cínico considera que su papel es el de vigilar las acciones de los hombres, que es una suerte de espía que acecha las faltas de los hombres y las denuncia” (HADOT, 2010, p. 60).

8 Lope alude a isto nos versos 58-61 de seu *Arte nuevo de hacer comedias*. Cf. ainda Salomon (1985, p. 68-9).

9 Cf. Diógenes Laércio (1947, VI).

produzido “ninguna obra seria”.

No *Lazarillo de Tormes* (1555), texto que como a sátira dos cínicos mistura o sério e o cômico, Lázaro formula sua defesa desde o primeiro momento, aplicando a si mesmo e aos seus familiares a técnica enaltecedora, e degrada os superiores, mostrando as torpezas de religiosos e nobres. Com isso, pretende mostrar ao júri, como explicita no início de sua história, um mundo invertido: “cuánta virtud sea saber los hombres subir siendo bajos, y dejarse bajar siendo altos cuánto vicio” (1966, p. 86). O código de ética dos pícaros e dos cínicos não corresponde ao da sociedade comum. Os pícaros também procuram ser impassíveis às adversidades da vida e menosprezam o pudor, as leis e os preceitos humanos, porque têm ousadia e naturalidade no falar e no proceder. Como o sinopense, Lazarillo exalta o mérito em sua luta contra a fortuna, sendo como aqueles que “con fuerza y maña remando salieron a buen puerto” (1966, p. 45). Há, em ambos casos, uma adaptação às circunstâncias. Mas, embora busquem certa autonomia, são normas de vida e de valores muito díspares, a começar pela noção de ascensão social, que inexistente para o cínico em sua pobreza infinita, extremamente rebelde a qualquer atitude que não leve em conta o progresso na virtude¹⁰.

Com um tom ambíguo, meio sério, meio bufão, o joco-sério picaresco não enaltece o humilde, nem tampouco honra o mau. O ato de dignificação, na boca de alguém sem autoridade moral e em seu próprio nome, resulta, paradoxalmente, em uma amostra da mais acabada indignidade: a indistinção entre o bem e o mal. A convicção moral que eleva o cínico Diógenes acima do poeta cômico é deixada de lado na picaresca, que, por outro lado, valoriza seu despudor. Nesse gênero, os narradores se utilizam da falsa ingenuidade não tanto para dissimular as qualidades positivas, como na **ironia** socrática, mas para ascender socialmente fingindo ser o que não são¹¹. A estratégia socrática não é estranha ao universo ficcional de Luciano. Menipo, este **enfant terrible**, com sua petulância, coloca em xeque valores sociais, religiosos e filosóficos que regem a sociedade. A picaresca, ao mesmo tempo que se aproxima do estilo menipeu, ao relativizar a figura do narrador paradoxal e introduzir o despudor, inovaria o gênero ao dignificar um vicioso ou delinquente que se converte, diante do receptor, numa caricatura, numa burla que, se levada à sério, seria repulsiva, mas que se torna ridícula devido às circunstâncias.

Ao contrário do Menipo representado pelo escritor sírio, que aparece como um falso ingênuo, Santos acolhe em seu *Gallo* o espírito das anedotas de Diógenes, veiculadas nos séculos XVI e XVII, em que o filósofo mantém uma identidade estável, sendo caracterizado como um misantropo e anticortesão que faz o enfrentamento corajoso da fortuna e da morte. Os dons da fortuna seriam empréstimos sem valor, afirma Gerónimo Fernández de Mata (1637, p. 25) em *Crates y Hiparquia marido y mujer, filósofos antiguos* (1637), ao

¹⁰ Sobre Lazarillo e o cinismo, cf. Adrados (2005); Bonilla San y Martín (1916, p. 92; 1908, p. 159) e Pauli (2015).

¹¹ Ao contrário da ação de interrogar fingindo ignorância, como em Sócrates, a “ironia” picaresca é disfarce grosseiro, dissimulação. Sobre o tema, cf. a definição de *dissimulação* de Teofrasto (1978, p. 34).

referendar a tópica cínica de que ninguém pode julgar-se homem pondo “su felicidad en bienes de fortuna”.

Arrimado em “tronco rústico”, Diógenes se burla do “cetro magestuoso” de Alexandre porque “nunca el que con razon se fia en su virtud propia, invidia la agena” (id., p. 18b). Este heroísmo ascético conduz o cínico a desprezar a felicidade do rei: “porque sabe ser la mayor de todas [alegrias], no tener necesidad de las cosas necesarias” (p. 18b). Nos provérbios do príncipe sírio ibn Fatik (1048-49), transcrito para o espanhol com o nome de *Bocados de Oro* (ed. 1895), durante o reinado de Alfonso X, nos fólhos (cap. X, fo. 15) dedicados a Diógenes, o ilustre sinopense atua como um anacoreta místico “aborrecedor del mundo” (fo. 15). Igualmente, no *Libro aureo de Marco Aurelio* de Antonio de Guevara (1658, I, p. 110b) ele é aquele que está “huyendo del mundo”¹². Em *Periquillo* (1668), texto mais conhecido de Santos (1966, p. 1907), “Periquillo (...) cual otro Diógenes” figura como quem está “huyendo de los haberes del mundo”.

Esse enfrentamento entre o cetro e o cajado e a representação do Galo e da Formiga como animais que menosprezam os valores fugazes da fortuna serão amplificados no colóquio de Santos por meio da relação sapiencial entre os protagonistas – a ave na qualidade de senhor e o inseto, de conselheiro. Mas, como outros compatriotas, Santos partilha de uma visão parcial da filosofia dos cães, que provavelmente tem sua origem na elaboração literária de estoicos, como Sêneca e Epicteto. A performance cínica será então apresentada não como vitupério de toda forma de convenção social e de rejeição da vergonha, mas como um modelo secular racional para a rejeição dos falsos bens e das paixões. O autor recupera apenas o que poderia ser compatível com o cristianismo: um tipo de pobreza que não renega uma autonomia moral e econômica em seu despojamento dos bens materiais.

Na obra *Guzmán de Alfarache*, de Mateo Alemán, Marcel Bataillon (1969, p. 21) já havia entrevisto o nascimento de um vigoroso “cinismo cristiano” na santificação da “despreciada condición social” e na renúncia a “todo lo que de esclavitud tiene el concepto de ‘honor’”¹³. Em *El rey Gallo*, o Galo compara a Formiga ao filósofo sinopense, “el hombre que busca Diógenes eres tú” (SANTOS, 1991, p. 99). Dois anos antes da publicação desse colóquio, Santos havia aproximado o protagonista de *Periquillo* (1668) do modo de existir do cínico. Pedro, como um filósofo humilde e andarilho, vai se tornando a cada dia mais devoto, um verdadeiro “Diógenes cristiano” em ambiência picaresca¹⁴.

Santos prefere comparar seus protagonistas ao modo de vida de sábios selvagens,

12 A edição consultada é a de Melechor Sanchez, de 1658.

13 Dividindo a sociedade espanhola do século XVII em grupos (integrados, críticos, desviados), Maravall (1986) prefere o termo “desviados” para caracterizar a recusa das convenções sociais dos personagens picarescos.

14 “La novela en conjunto es interesante entre las obras de ficción españolas, por estar escrita evidentemente á imitación de las novelas picarescas, y con la intención al mismo tiempo de atacarlas, para lo cual el autor hace que Periquillo medre, no ya por medio de trampas y picardias, sino en fuerza de su honradez y hombría de bien; y así, en vez de elevarle á la opulencia y al gran mundo, le hace retirarse á una ermita en el campo, convirtiéndole en un Diógenes cristiano” (TICKNOR, 1854, III, p. 353).

como Diógenes e Timón, e não ao de Sêneca, por exemplo, porque os cínicos, mais do que os estoicos, adquiriram reputação de predicadores populares contra o mal e seus desmandos. No anedotário do cinismo é recorrente o uso do mito do bom selvagem, do bárbaro com autoridade moral. Esse paradigma é, em geral, representado pelo camponês ou pelo pobre esforçado que, com sua labuta, virtude e resistência, apresenta um modo de vida natural que deve ser seguido pelo príncipe para escapar à vaidade e adulação próprias da corte. Em seu *Gallo*, Santos retoma tais atributos nos aspectos físicos, atitudes e discursos da Formiga. O escritor é fascinado por Diógenes, sua pregação áspera, seu canto de exílio contra corrupção geral, sua virtude consciente e seu modo de vida moldado na pobreza e nas adversidades da fortuna¹⁵.

Diante do inseto, o Rei deve esvaziar-se de seu poder para tornar-se um modelo de virtude. O rebaixamento do superior se relaciona a uma tradição filosófica do cinismo, bem como retórica por conta da defesa do humilde estado em contraposição ao mundo da corte, representado pelo Galo. O elogio da vida simples, virtuosa e útil, tem implicações também teológicas ao combinar o ascetismo cínico com a vida religiosa cristã. Na divulgação da figura de Diógenes, popularizado na Europa por Erasmo, em seu adágio *Os Silenos de Alcibiades* (1515), o filósofo é comparado ao modo de vida de Cristo, que, como o rei Galo, se rebaixa à condição humana (*kénosis*) para habitar entre os homens¹⁶.

CONCLUSÃO

Como na tradição da antiga menipeia, mantendo a divisão entre o honesto e o desonesto, os textos de Santos enaltecem os personagens que vivem sua pobreza com dignidade, como os peregrinos Formiga e Periquillo. Apesar da adversidade, eles se mantêm constantes na virtude, por vezes com engenho e ironia. Quase invisível pela rusticidade de seu modo de vida, o inseto deriva sua autoridade moral justamente da atopia de sua condição perante o Rei, que o considera inicialmente indigno de ser visto e ouvido. Por meio da tópica do mundo ao revés (*adynaton*), Santos imita a ousadia de um humilde plebeu que dá lições de prudência para seu príncipe, ensinando-o a discernir o útil e o danoso, verdadeira arte política¹⁷. Porém, tal postura não configura uma ruptura da ordem estamental do Antigo Regime em seu fundamento teológico e político. Como os humanistas do século XVI, Santos equipara a nobreza e a virtude. O que lhe permite denunciar pela boca do inseto tanto a necessidade dos estamentos populares como a sustentação do poder em uma autoridade externa e não em obras.

15 Encontramos outras anedotas cínicas em obras de Santos, como *Los gigantes de Madrid* (1666), *El no importa de España*, (1667), *Periquillo* (1968), *El vivo y el difunto* (1692) e *El arca de Noé* (1697).

16 No adágio 2201: *Silenos de Alcibiades* (1515), de Erasmo (1555), Sócrates, Antístenes, Diógenes e Epicteto seriam os únicos que atenderiam ao modo de vida e à maneira de falar franca e irônica do sileno ou sátiro, isto é, da força primitiva anterior à cultura e à civilização que inverte os valores da aparência, dos costumes e do conforto. A ascese, que está no coração da prática cínica, seria um valor cristão. "Raison por laquelle Erasme peut faire des cyniques les silènes figurant le Christ dans l'adage *Les silènes d'Alcibiade*" (CLÉMENT, 2005, p. 90).

17 O humilde é dignificado ainda em *Día y Noche* (1663), em *Periquillo* (1668) e em *El sastrero del Campillo* (1685).

Santos imita a atuação moralmente superior de personagens pobres, mas *discretos*¹⁸. Ele contrasta o heroísmo às avessas da picaresca com os atributos sapienciais da gravidade estoica e normativos da doutrina cristã, como na tradição iniciada por Mateo Alemán em seu *Guzmán de Alfarache* (1599). Na história de Guzmán, Alemán atenua o teor ridículo e degenerado do personagem com a censura moral. Mesclando o sagrado e o profano, ele se diferencia do universo degradante de *La Celestina* (1500) e *Lazarillo* (1555). Sua atitude moralizante fora tema do prólogo de *La pícaro justina* (1605): “quien hoy día dice cosas espirituales larga y difusamente puede entender que no será oído” (LÓPEZ DE UBEDA, 1966, p. 709). Mesmo assim, *Guzmán* será o paradigma das obras que opõem o sério e o cômico, como a de Santos, embora não transforme a dicotomia em uma oposição taxativa¹⁹.

Santos prefere imitar os homens melhores do que nós, e não iguais a nós. Mas a imitação de seres comuns não carece de doutrina. Além das imoralidades correntes, há também os exemplos da avarenta Formiga e do Galo soberbo. A criação de seres errantes que desprezam os signos exteriores (fama, dinheiro) para admirar a excelência da virtude leva o autor a incidir na tradição dos filósofos mendigos (Apolonio, Diógenes, Esopo)²⁰. Reconhecendo ao final os “engaños de las pretenciones”, os protagonistas propõem isolar-se (*anacorese*) do mundo e de seus falsos bens²¹.

REFERÊNCIAS

ALFARO A, Gustavo. *La anti-picaresca en el Periquillo de Francisco Santos*. Kentucky Romance Quarterly, 1967, v. 14, n. 4, p. 321-327.

ANÓNIMO, Lazarillo de Tormes. In: VALBUENA Y PRAT, Ángel. *La picaresca española*. Madri: Aguilar, 1966.

ANTONIO MARAVALL, José. *La literatura picaresca desde la historia social*. Madri: Taurus, 1986.

ARIZPE, Víctor. Introducción. In: SANTOS, Francisco. *El rey gallo y discursos de la hormiga*. Londres: Tamesis book, 1991.

BATAILLON, Marcel. *Pícaros y picaresca: la pícaro Justina*. Madri: Taurus, 1969.

BONILLA SAN Y MARTÍN, Adolfo. *Historia de la Filosofía Española I*. Madri: Bernardo Rodríguez, 1908.

_____. *El delicto colectivo: estoicismo y libertad*. Madri: Asilo de Huérfanos, 1916.

18 Sobre a noção de discrição, cf. Blanco (1992, p. 31) e da antipicaresca no autor, cf. Alfaro (1967) e Pauli (2014).

19 Como nota Close (2006, p. 139): “la prosa cómica del barroco, heredera (...) de la tradición celestinesca y el *Lazarillo*, (...), suele convertir la dicotomía [cômico e sério] en oposición tajante, pero en las obras maestras de esta clase de narraciones, el *Guzmán de Alfarache* y el *Quijote*, se esfuman sus contornos de manera que los dos compartimentos enfrentados se comunican y penetran”.

20 Francisco Rico (1976, p. 135) associa *Periquillo* a essa tradição.

21 Cf. o poema “Visita de Alejandro a Diógenes, filósofo cínico” (XXV) e os sonetos (XCIII e XCIV) sobre a “seguridad del estado pobre, el riesgo del poderoso”, de Quevedo (1952, p. 307; 476).

BLANCO, Mercedes. *Les Rhétoriques de la Pointe*: Baltasar Gracián et le Conceptisme en Europe. Paris: Honoré Champion, 1992.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo : Cultrix, 1997.

CLÉMENT, Michèle. *Le cynisme a la renaissance*: d'Erasmus à Montaigne suivi de les epistres de Diogenes (1546). Génova: Droz, 2005.

CLOSE, Anthony. La dicotomía burlas/veras como principio estructurante de las novelas cómicas del Siglo de Oro. In: AURELLANO, Ignacio et RONCERO, Victoriano (Ed.). *Demócrito áureo*: los códigos de la risa en el Siglo de Oro. Sevilla: Iluminaciones Renacimiento, 2006.

DIÓGENES LAÉRCIO. *Vidas opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Trad. Del griego Jose Ortíz y Sanz. Buenos Aires: El Ateneo, 1947.

ERASMO. *Sílenos de Alcibíades*. Trad. Bernardo Pérez. Amberes: Martín Nucio, 1555.

FERNANDEZ DE MATA, Geronimo. *Crates, y Hiparchia marido, y muger, filosofos antiguos*. Madrid: Imprenta Real, 1637.

GATTI, Alberta. *El juego de voces en la sátira del Siglo de Oro Español*. Tese - Universidade de Boston, 1998.

GÓMEZ, Jesús. *Tendencias del diálogo barroco*: literatura y pensamiento durante la segunda mitad del siglo XVII. Madrid: Visor, 2015.

GRACIÁN, Baltasar. *El Criticón*. v. I, II. Buenos Aires: Olympia, 1995.

GUEVARA, Antonio de. *El libro aureo del gran emperador Marco Aurelio, con el reloj de principes*. Madrid: Melechor Sanchez, 1658.

HADOT, Pierre. *No te olvides de vivir*: Goethe e la tradición de los ejercicios espirituales. Trad. de María Cucurella Miquel. Madrid: Siruela, 2010.

HANSEN, João Adolfo. Notas sobre o gênero épico. In: TEXEIRA, Ivan (Org.) *Multiclássicos épicos*: Prosopopeia, O Uruguai, Caramuru, Vila Rica, A Confederação dos Tamoios, I – Juca Pirama. São Paulo: Edusp, 2008, p. 17-91.

LÓPEZ DE UBEDA, Francisco. La pícara Justina. In: VALBUENA Y PRAT, Ángel. *La picaresca española*. Madrid: Aguilar, 1966.

MARTÍN GARCÍA, José A. *Los filósofos cínicos y la literatura moral serioburlesca*. v. I e II. Madrid: Akal, 2008.

MUBASSIR IBN FATIK, Abu al-Wafā. *Bocados de Oro*. Sevilla: Meinardo Ungut e Estanislau Polono, 1495.

PAULI, Edelberto. Neoestoicismo e teoria do desengano em *Periquillo el de las gallineras* de Francisco Santos. In: *Abehache*: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, ano 4, n. 6, p. 74-95, 2014.

_____, Filosofia dos cães e literatura picaresca: do cinismo filosófico ao cinismo vulgar. In: *Anais do Simpósio de Línguas e Literaturas e do Encontro Nacional de Literatura e Filosofia*. v. 1, n. 1, p. 01-11, 2015.

_____, *Sátira cínica e a grandeza do ínfimo em El rey Gallo de Francisco Santos*. Tese defendida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas, em 2020.

QUEVEDO VILLEGAS, Francisco de. *Obras completas*. Tomo II Madri: Aguilar, 1952.

RICO, Francisco. *La novela picaresca y el punto de vista*. Madri: Seix Barral, 1976.

RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco. *De Esopo al Lazarillo*. Huelva: Universidade de Huelva, 2005.

SALOMON, Noël. *Lo villano en el teatro del Siglo de Oro*. Madri: Castalia, 1985.

SANTOS, Francisco. *El arca de Noé y Campana de Belilla*. Barcelona: Selecciones Bibliófilas, 1959.

_____, Periquillo el de las gallineras. In: VALBUENA Y PRAT, Ángel. *La picaresca española*. Madri: Aguilar, 1966.

_____, *El rey gallo y discursos de la hormiga*. Londres: Tamesis Book, 1991.

TEOFRASTO. *Os caracteres*. Trad. Daisi Malhadas e Haiganuch Sarian. São Paulo: E. P. U., 1978.

TESAURO, Emmanuele. Argúcias humanas. Trad. Gabriella Cipollini & João Adolfo Hansen. In: *Revista da Área de Literatura Brasileira*, DLCV-FFLCH-USP, n. 4, p. 04-10, dez. 1986.

TICKNOR, George. *Historia de la Literatura Española*. Trad. Pascual de Gayangos e Enrique de Vedia. t. III. Madri: Imprensa e Estereotipia de M. Rivadeneyra, 1854.

VALDÉS, Alfonso. *Dialogo de Mercurio y Caron. Dialogo en que particularmente se tratan las cosas en Roma el año de MDXXVII...* [s. i] 1527 [s. n].

VIAN HERRERO, Ana. (Ed.) *Diálogo de las transformaciones de Pitágoras*. Barcelona: Quaderns Crema, 1994, p. 05-348.

“PARECIA UMA GATA SELVAGEM”: UMA RESENHA DO ROMANCE DE ESTREIA DE CLARICE LISPECTOR

Data de submissão: 29/05/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

FCLAr/UNESP

Araraquara – SP

<http://lattes.cnpq.br/8978103083856101>

RESUMO: O presente texto figura uma resenha, como o anúncio do título, do romance de estreia de Clarice Lispector, publicado primeiramente em 1943, nomeado *Perto do coração selvagem*. Logo, nossa intenção não foi averiguar o *corpus* citado segundo teorias e/ou crítica da narrativa, mas sim, expor nosso ponto de vista sobre a obra, em uma interpretação livre, norteadas pela leitura do romance e por nossa bagagem sociocultural e literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura brasileira. Clarice Lispector. Romance. Resenha.

“PARECIA UMA GATA SELVAGEM”: A REVIEW OF CLARICE LISPECTOR’S DEBUT NOVEL

ABSTRACT: This text features a review, as the title announces, of Clarice Lispector’s debut novel, first published in 1943, entitled *Perto do Coração Selvagem*. Therefore, our intention was not to investigate the cited corpus according to theories and/

or narrative criticism, but rather to expose our point of view about the work, in a free interpretation, guided by the reading of the novel and by our sociocultural and literary background.

KEYWORDS: Brazilian literature. Clarice Lispector. Novel. Review.

1 | INTRODUÇÃO

A edição de *Perto do coração selvagem* por nós utilizada é a da Editora Rocco, sediada no Rio de Janeiro. Foi publicada em 2019 e possui 208 páginas. A edição é comemorativa, tendo posfácio escrito pela pesquisadora renomada Nádia Battella Gotlib. O romance em pauta é o primeiro publicado por Clarice Lispector, em 1943. Quando Lispector o publicou, alcançou notável destaque não só na crítica literária brasileira, como também entre seus pares, ou seja, demais escritores da época.

Clarice Lispector, ucraniana radicada no Brasil, nação que considerava ser a sua, pois veio para o país aos dois anos de idade, tinha uma curiosa

perspectiva sobre sua atuação como escritora. Ela sempre se considerou uma escritora amadora e não profissional: tanto devido aos hiatos de criação literária quanto à ideia de liberdade de escrever quando quisesse.

2 | A RESENHA

Perto do coração selvagem versa sobre a investigação dos caminhos da psique da protagonista Joana. Logo, a busca de Joana pela “coisa” (como ela chama) é nada menos que a busca de Joana por si mesma, sua essência. Para tanto, o discurso romanesco é elaborado por meio da técnica do fluxo de consciência¹, com um narrador heterodiegético² que dá a voz a Joana constantemente e, mais raramente, a Otávio, seu marido, e a Lídia, a amante de Otávio que está grávida. Ademais, o discurso é entremeado por analepses³ do passado de Joana, cuja narrativa primeira⁴ se dá em sua vida no período de jovem adulta.

Desse modo, desde o início, o romance apresenta as frustrações existenciais de Joana, que as vivencia desde a infância. Além disso, com ou sem o intermédio do narrador, a protagonista realiza digressões existenciais sobre quem ela é, além das analepses que interrompem o discurso romanesco com episódios do passado de Joana. Por meio desse recurso, o leitor entra em contato com os pensamentos existenciais e epifânicos da protagonista.

Assim, sobre a “coisa” buscada por ela e também sobre a maternidade compulsória a que mulheres eram e são submetidas, observemos o trecho abaixo:

Ainda não se libertara do desejo-poder-milagre, desde pequena. A fórmula se realizava tantas vezes: sentir a coisa sem possuí-la. Apenas era preciso que tudo a ajudasse, a deixasse leve e pura, em jejum para receber a imaginação. Difícil como voar e sem apoio para os pés receber nos braços algo extremamente precioso, uma criança por exemplo. (LISPECTOR, 2019, p. 21)

É possível notar que Joana compara a busca pela “coisa” com a maternidade. Isso pode ser interpretado como uma perspectiva crítica e/ou denúncia de Lispector, segundo a qual as mulheres se submetem à maternidade porque a sociedade as empurra para tal papel, iludindo-as que ter filhos preencherá o vazio existencial que as persegue. Joana, diferentemente da maioria das pessoas que vivem no piloto automático, tem uma autoconsciência bem característica no discurso narrativo e enxerga seu vazio como a busca pela “coisa” – a busca por si.

A nossa percepção é que a psique de Joana pode ser elencada como uma psique requintada, autoconsciente e existencialmente angustiada na busca pela “coisa”. Desse modo, a narrativa é permeada por seu tempo e espaço elaborativos (interiores), sendo o tempo desordenado e o espaço personificado: “O quarto de banho é indeciso, quase

1 Termo emprestado da psicologia pelos estudos literários para designar narrativas cujo fio condutor é a consciência de uma ou mais personagens.

2 Classificação proposta por Gérard Genette em *Discurso da narrativa*.

3 Cf. nota anterior.

4 Cf. nota anterior.

morto.” (LISPECTOR, 2019, p. 63). O banheiro ao qual se refere é o do internato, período de sua vida pouco explorado da narrativa, mas que nos mostra que ela personifica os espaços: indeciso e morto são qualidades humanas atribuídas ao espaço do banheiro.

Outra crítica ao destino que o patriarcado sentencia às mulheres surge quando Joana afirma:

Otávio transformava-a em alguma coisa que não era ela mas ele mesmo e que Joana recebia por piedade de ambos, porque os dois eram incapazes de se libertar pelo amor, porque aceitava sucumbida o próprio medo de sofrer, sua incapacidade de conduzir-se além da fronteira da revolta. E também: como ligar-se a um homem senão permitindo que ele a aprisione? Como impedir que ele desenvolva sobre seu corpo e sua alma suas quatro paredes? E havia um meio de ter as coisas sem que as coisas a possuíssem? (LISPECTOR, 2019, p. 29)

Além de subestimar a própria capacidade de conduzir sua vida, a protagonista subestima o poder de sua revolta. Ademais, ela desconhece o amor, o qual confunde com a posse masculina sobre as mulheres. Assim, se objetifica para caber nos moldes de Otávio. Ainda, a resignação e, ao mesmo tempo, incredulidade de Joana quanto ao papel feminino na sociedade patriarcal e machista é por nós lida como uma crítica de Lispector no que diz respeito ao destino feminino traçado socialmente, prejudicando o que ela mais valorizava enquanto escritora: a liberdade.

E a liberdade com que Joana experimenta a vida é única, transcendendo a experiência humana por meio de sua capacidade imaginativa:

Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma. Quando me surpreendo ao espelho não me assusto porque me ache feia ou bonita. É que me descubro de outra qualidade. Depois de não me ver há muito quase esqueço que sou humana, esqueço meu passado e sou com a mesma libertação de fim e de consciência quanto uma coisa apenas viva. (LISPECTOR, 2019, p. 65-66)

Esse discurso imaginativo e subjetivo é o dominante no romance de estreia de Lispector, devido à técnica narrativa utilizada – o fluxo de consciência – que se assemelha a Virginia Woolf e James Joyce, embora Lispector negasse que havia lido esses autores antes da escrita do romance em pauta.

Para Joana, estar vivo não é o suficiente. Ela não pretende passar pela existência no modo automático e ser mais uma ovelha no pasto social. Ela tem sede de vida, de descobrir a “coisa”, de se conhecer, de investigar os caminhos da própria psique. Por isso, no romance, é como se a protagonista vivesse duas vidas: a exterior (banal) e a interior (importante), que é a que domina o discurso narrativo do romance em pauta e que é secreta e só a Joana pertence.

Contudo, Joana inveja os que só passam pela vida: “A personalidade que ignora a si mesma realiza-se mais completamente.” (LISPECTOR, 2019, p. 75). Ou seja, a ignorância é uma benção. E Joana sabe disso: reconhece que a autoconsciência do seu universo

interior a atormenta e lhe traz sofrimento. Talvez seja por isso que Joana oscila entre o ódio por si mesma e o amor-próprio.

Após o casamento com Otávio, Joana sente-se apagada e prometia consecutivamente que, no dia seguinte, iria olhar para dentro de si. Em outras palavras, a protagonista não reencontra a própria individualidade na vida conjugal e engana-se quanto a isso, prometendo que no dia seguinte seria diferente.

A situação elencada gera um desconforto imenso em Joana: “(...) agora ela era uma mulher tristemente feliz.” (LISPECTOR, 2019, p. 108). Esse trecho refere-se ao desprezo da protagonista pela mediocridade em que se encontra em ser feliz na vida conjugal, o que ela considera trivial devido ao seu percurso do autoconhecimento, da autoconsciência e da investigação dos caminhos de sua psique.

Ao afirmar “(...) eu me aventuro sempre, entro em todos os palcos.” (LISPECTOR, 2019, p. 112), a protagonista demonstra que não revela seu íntimo a ninguém. Pulando de palco em palco, sempre encenando, assim ela alimenta suas relações sociais e interpessoais. Talvez por isso que a ideia de (in)felicidade permeie todo o discurso narrativo do romance resenhado.

No encontro com Lídia, que está grávida de Otávio e é e foi sua amante durante todo o casamento de Joana com ele, por ter sido noiva de Otávio antes de ele se casar com Joana, um sentimento de inferioridade atravessa Joana. Pode-se interpretar essa sensação com o fato de que, no comportamento, Lídia exerce muito mais a feminilidade (submissão) do que Joana, que “parecia uma gata selvagem” (LISPECTOR, 2019, p. 78) e tinha comportamentos menos submissos com relação à sociedade e ao matrimônio com Otávio.

Após separar-se de Otávio, a protagonista utiliza a herança do pai, até então intocada, e viaja de navio. Nesse momento, ela conversa com Deus, sendo que antes na narrativa fica evidente uma perspectiva espiritual agnóstica, o que nos leva a concluir que quando Joana fala com Deus, está falando consigo mesma.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resenha por nós proposta não teve como intuito a perspectiva teórica e/ou crítica sobre o romance resenhado. Assim, objetivamos, em nosso texto, trazer nossa interpretação do romance de estreia de Clarice Lispector, entremeando nossas interpretações com citações do discurso narrativo, cujo teor foi nosso ponto de partida e chegada.

REFERÊNCIAS

Clarice Lispector não se considera uma profissional. Trecho de entrevista. **Podcortes Retrô**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6NfNtWsNz9g&ab_channel=PodcortesRetr%C3%B4%5BOFICIAL%5D. Acesso em: 27 mai 2023.

LISPECTOR, C. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2019.

EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS EM UMA BASE DE DADOS BRASILEIRA

Data de submissão: 03/04/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Cristina Rolim Wolfenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP)
Osório – RS
<http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>
<http://orcid.org/0000-0002-7204-7292>

RESUMO: Este trabalho objetivou investigar, em periódicos científicos brasileiros, artigos que tratam da educação musical na educação infantil. Teve como base metodológica a abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica como método e a coleta dos dados efetuada via *Internet*, sendo a busca realizada em artigos científicos que tratassem da educação musical na educação infantil, publicados em periódicos brasileiros, a partir da base de dados *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. A análise dos dados seguiu a proposta da análise de conteúdo. Como resultados foram encontrados três artigos. Todos utilizaram a abordagem qualitativa, incluindo estudo qualitativo-descritivo, pesquisa colaborativa

de cunho histórico-cultural e criação e aplicação de um material psicopedagógico. Dois artigos tiveram crianças como sujeitos da pesquisa, e um artigo teve professores da educação infantil como foco da investigação. Quanto ao lócus das investigações, observou-se que as regiões do país abarcadas pelos estudos foram Centro-Oeste (Brasília/DF) Norte (Belém/PA); e Sudeste (Uberlândia/MG e São Paulo/SP). Todos os textos apresentaram aprofundamento e contribuições relevantes, tanto para a Educação Musical quanto Educação Infantil. Como conclusão entende-se que as temáticas educação musical e educação infantil ainda têm sido pouco investigadas, sugerindo-se um incremento em sua realização.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Educação. Infância.

MUSICAL EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: RESEARCH IN SCIENTIFIC JOURNALS IN A BRAZILIAN DATABASE

ABSTRACT: This work aimed to investigate, in Brazilian scientific journals, articles that deal with music education in early childhood

education. Its methodological basis was a qualitative approach, bibliographical research as a method and data collection carried out via the Internet, with the search being carried out in scientific articles that dealt with music education in early childhood education, published in Brazilian journals, from the Scientific database. Electronic Library Online (Scielo), virtual library of Brazilian scientific journals in electronic format. Data analysis followed the content analysis proposal. As a result, three articles were found. All of them used a qualitative approach, including a qualitative-descriptive study, collaborative historical-cultural research and the creation and application of a psychopedagogical material. Two articles had children as research subjects, and one article had early childhood education teachers as the focus of the investigation. As for the locus of investigations, it was observed that the regions of the country covered by the studies were Midwest (Brasília/DF) North (Belém/PA); and Southeast (Uberlândia/MG and São Paulo/SP. All texts presented in-depth and relevant contributions, both for Music Education and Early Childhood Education. As a conclusion, it is understood that the themes of music education and early childhood education have still been little investigated, suggesting an increase in its realization.

KEYWORDS: Music. Education. Infancy.

INTRODUÇÃO

A infância é uma das mais importantes fases da vida. Tudo o que ocorre nesta etapa, contribui sobremaneira para todo o desenvolvimento da pessoa, resultando na vida adulta.

A primeira infância, em especial, é um momento da vida extremamente potente, e a escola, neste sentido, precisa acolher a criança, ajudando-a em seu pleno desenvolvimento. A este respeito, Munhoz Vellozo, Donizete Alves e Sommerhalder (2022) elucidam:

Considerando que a Educação Infantil é um campo recente de discussões em nosso país e que a primeira infância ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento de uma criança, esse trabalho busca valorizar práticas pedagógicas relacionadas ao contato dos pequenos com ambientes e elementos naturais. As crianças são seres potentes e é fundamental que a escola esteja atenta a elas para garantir o seu desenvolvimento integral (MUNHOZ VELLOZO; DONIZETE ALVES; SOMMERHALDER, 2022, p. 1).

Entendendo o papel importante que a escola desempenha no desenvolvimento infantil, também é pertinente referir que há saberes com os quais as crianças precisam ter contato, pois estes são direitos que possuem.

Neste sentido, e entendendo que a música e os conhecimentos musicais constituem, também, direitos das crianças, este texto apresenta a pesquisa, de cunho bibliográfico, que objetivou investigar, em periódicos científicos brasileiros, artigos que tratam da educação musical na educação infantil.

Para o entendimento sobre a relação que se estabelece entre os processos de ensino e aprendizagem e a educação infantil, são tecidas algumas argumentações a seguir.

EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Diversos autores têm se dedicado à pesquisa sobre a infância e a musicalidade, em diversos aspectos (SOUZA; JOLY, 2010; ILARI; 2002; GAYET, 2004; BEYER, 1998; GAINZA, 1964). A música para a criança representa uma de suas maneiras de se expressar. Quando brincam, as crianças descobrem o mundo ao seu redor e, muitas vezes, diversas maneiras de fazer música.

De acordo com Joly (2003, p. 116), por meio da brincadeira, a criança “relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares”. Através das brincadeiras e das explorações que as crianças fazem, utilizando diversos objetos, inclusive sonoros, elas costumam “experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve”. Assim, “a criança começa a categorizar e a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela” (SOUZA; JOLY, 2010, p. 98).

Além disso, é através do ato de brincar com objetos sonoros que a criança experimenta possibilidades de imitação do que ouve, inicia o processo de categorização e atribuição de significados aos sons, agrupando-os, a fim de fazerem sentido. Estas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da criança, inclusive no aspecto musical. Neste sentido, é isso que possibilitará que a criança compreenda os sons de sua cultura. É por meio destes contatos que as crianças começam a desenvolver uma identificação com a música que está a sua volta. É por esta razão que a criança assume significados diferenciados em cada cultura.

De acordo com Penna (2008, p. 21), em virtude de a música ser “uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós”. Devido a esta importância e, de acordo com Penna (2008),

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser apreendido na escola. (PENNA, 2008, p. 29).

Neste sentido, entende-se que a educação musical e a educação infantil tenham laços estreitos e sólidos na construção da musicalidade na infância. De acordo com Gayet (2004), a família é uma instituição e, muitas vezes, evidencia projetos educativos em que, em certa medida, o projeto parental é um elemento central do processo de constituição de identidade do indivíduo. De acordo com o autor, antes do nascimento de uma criança, de certo modo, os pais constroem um projeto educativo para ela, o que pode ser mais ou menos consciente. Pode variar de família para família, mas, de um modo, este projeto

existe (GAYET, 2004). Esta relação, portanto, também é relevante para a construção da musicalidade ao longo da vida, sendo importante que seja externada em pesquisas que focam a educação musical na educação infantil, foco da presente investigação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA COLETA DOS DADOS

O percurso metodológico desta pesquisa teve como base a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica como método. Os dados, caracterizados por artigos publicados em periódicos científicos, foram coletados via *Internet*. A análise dos dados foi efetuada a partir da análise de conteúdo.

A abordagem qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), pode se apresentar com diferentes significados, de acordo com o complexo campo histórico existente, bem como a diversidade de cada contexto. Nessa perspectiva e, conforme os autores, entende-se a pesquisa qualitativa como

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Os autores destacam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo. Investigações nessa perspectiva estudam os objetos de suas pesquisas nos cenários em que os fatos ocorrem, com vistas a entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados conferidos a eles por parte dos participantes das investigações (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além disso, a

[...] pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

No que diz respeito ao método, esta investigação utilizou a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica tem sido descrita como a etapa inicial de todo o trabalho científico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base a partir de determinado tema. Nesse sentido, Lima e Mioto (2007, p. 38) explicam que a “revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou a revisão de obras publicadas sobre

a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Gil (2002, p. 44) explica que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

As pesquisas realizadas na atualidade têm recorrido, por diversos motivos, ao uso da *Internet*. Isso ocorre não somente como forma de coleta de dados, mas, também, como forma de efetuar os procedimentos de análise e outras utilizações que a virtualidade pode oferecer.

Conforme Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004, p. 2), o “processo de pesquisa, nos moldes tradicionalmente praticados, por vezes é limitado em função de custo, tempo, dispersão geográfica ou intensidade de trabalho. Tais barreiras podem ser exponencialmente resolvidas com o uso da tecnologia *Internet*”. Corroborou a escolha da pesquisa *via Internet* o fato de “não somente as atividades de impressão, postagem, entrevistas ou entrada de dados são reduzidas, mas também é importante considerar que o espaço de tempo entre o momento onde a informação é fornecida e a divulgação dos resultados diminui consideravelmente” (FREITAS; JANISSEK-MUNIZ; MOSCAROLA, 2004, p. 2).

Há uma série de ferramentas de uso corrente que têm sido utilizadas pela maioria dos usuários do mundo virtual com vistas a estabelecer comunicação, interatividade e partilha de informações. Dentre estes espaços figuram as salas de bate-papo, os fóruns ou grupo de discussão, formulários, e-mail, conferências, portais ou páginas virtuais, dentre outros espaços.

Conforme Marcuschi (2004), em se tratando das tecnologias virtuais, o

[...] endereço eletrônico é um dos identificadores pessoais dos indivíduos para todo tipo de participação na comunicação eletrônica. Contudo, em muitos casos ele não aparece, como por exemplo, nas salas de bate-papos. Já no caso dos e-mails eles estão sempre presentes como se fossem o “envelope” da carta. (MARCUSCHI, 2004, p. 37).

Além disso, há uma padronização dos endereços eletrônicos, como ocorre nos endereços postais, o que facilita a pesquisa. Conforme Marcuschi (2004):

O mesmo indivíduo pode ter uma multiplicidade de endereços eletrônicos a depender de quantas contas ou caixas postais eletrônicas ele tiver aberto.

Com as facilidades atuais e a multiplicação de provedores comerciais que permitem “contas eletrônicas grátis”, a maioria das pessoas usa mais de um endereço eletrônico. (MARCUSCHI, 2004, p. 37).

As características da pesquisa *via Internet* permitem uma vasta gama de possibilidades de acesso a diversos dados, o que facilita em termos de deslocamento, permitindo uma abrangência maior, por um custo menor.

Esta pesquisa utilizou, portanto, a pesquisa bibliográfica realizada *via Internet*. Para tanto, buscou-se por artigos científicos publicados em periódicos brasileiros, a partir da base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* – que é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico – e que tratassem da educação musical na educação infantil. Foi necessário fazer duas buscas para encontrar os artigos que se relacionasse às temáticas, de modo interligado.

Na primeira busca, em que foram utilizados os termos música AND¹ “educação infantil”², foram encontrados dois artigos, utilizando-se os seguintes filtros:

Coleções: Brasil

Periódicos: todos

Idioma: português

Anos: todos

Áreas Temáticas: Ciências Humanas

Tipo de Literatura: Artigo

Os artigos encontrados foram: “A Organização do Meio Social Educativo para a Criação Musical na Educação Infantil”, de Teixeira e Barca (2019) e “As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil”, de Medina (2017).

A fim de encontrar outros textos com a temática pretendida, foi realizada uma segunda busca, agora com os termos “educação musical” AND “educação infantil”, tendo os mesmos filtros utilizados na primeira busca. Foi encontrado o artigo “Linguagem Musical em Instituições Infantis: avaliação de duas propostas para formação docente”, de Vettore *et al.* (2019).

O quadro, a seguir, apresenta o nome dos três artigos, seus autores de cada um deles, os anos de suas publicações e os periódicos em que foram publicados:

1 AND é um dos Operadores Booleanos, juntamente com OR e NOT. Para serem facilmente visualizados, são escritos com letras maiúsculas. Significam E, OU e NÃO, respectivamente. Os operadores atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de uma pesquisa.

2 O uso das aspas nos termos em buscas permite encontra-los na ordem específica apresentada das palavras e conjuntamente.

Artigo	Autores	Ano	Periódico
As Escritas Corporais da Caixinha de Música: Educação Infantil.	Alice Medina.	2017	Educar em Revista
A Organização do Meio Social Educativo para a Criação Musical na Educação Infantil.	Sônia Regina dos Santos Teixeira; Ana Paula de Araújo Barca.	2019	Cadernos Cedes
Linguagem Musical em Instituições Infantis: avaliação de duas propostas para formação docente.	Celia Vectore, Malba Cunha Tormin, Ana Caroline Dias Silva, Isis Grazielle da Silva, Patrícia Alves Dal Piccolo, Thaís Vectore Pavanin.	2019	Psicologia Escolar e Educacional

Quadro 1 – Artigos Resultantes da Coleta dos Dados

Fonte: Autora (2023)

De posse dos artigos coletados, os mesmos foram analisados, com base análise de conteúdo.

Segundo Yin (2015, p. 137), uma análise de dados “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas ou qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo”. Moraes (1999) explica:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 9).

Conforme Moraes (1999), existem cinco etapas a serem trilhadas, a saber, preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação. Todos estes procedimentos foram efetuados nesta pesquisa, permitindo analisar os dados de modo adequado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da coleta dos dados, que se caracterizaram pelos três artigos encontrados nos periódicos científicos da base *Scielo* – Educar em Revista, Cadernos Cedes e Psicologia Escolar e Educacional –, passa-se a apresentá-los e os analisar.

Medina (2017), em seu artigo “As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil!”, desenvolveu um estudo as crianças do Centro de Educação Infantil em Brasília, no Distrito Federal. Conforme a autora, ela teve como base a “expressão e improvisação das crianças para a composição coreográfica, por meio da edição das representações de cada criança ao ouvir uma música instrumental baseada no som da caixinha de música” (MEDINA, 2017 p. 279). Portanto, a investigação objetivou verificar a expressão corporal baseada durante os momentos de escuta musical e na representação e

expressão corporais das crianças da Educação Infantil, baseada na relação entre a caixinha de música e a livre expressão como forma de linguagem e de comunicação. A metodologia foi um estudo qualitativo-descritivo, contando com a participação de 18 crianças, em média com 5 anos de idade, do Jardim II (turno vespertino) de um Centro de Educação Infantil em Brasília, Distrito Federal. O trabalho teve como base a escrita coreográfica livre das crianças participantes, com o uso de músicas infantis. Conforme a autora, na metodologia foram consideradas e inseridas

[...] as escritas corporais e as representações das crianças no tempo e no espaço da escola, e registrou, por meio de filmagens, as representações livres e espontâneas das crianças a partir da expressão de si ao ouvir uma música instrumental baseada no som da caixinha de música. Foram realizados os registros das expressões corporais a partir das músicas por meio de uma filmadora e, posteriormente, todas as imagens foram editadas. (MEDINA, 2017, p. 277).

Ao finalizar a pesquisa, a autora pontuou que quando se contempla a livre expressão corporal da criança, ela poderá se desenvolver mais alegre e plenamente, o que possibilitar-lhe-á “relacionar a dimensão externa com os estímulos apresentados e com a dimensão interna, ou seja, o que ela é a partir dos sentidos e significados de sua identidade, ampliando seu senso de pertencimento” (MEDINA, 2017, p. 267).

O artigo “A Organização do Meio Social Educativo para a Criação Musical na Educação Infantil”, de Teixeira e Barca (2019, p. 75), apresenta o trabalho que teve como objetivo discutir as “formas de organização do meio social educativo para estimular a livre expressão e a criação musical de crianças da educação infantil, a partir de princípios e conceitos formulados por Vygotsky e de uma pesquisa realizada com crianças de uma turma de educação infantil de uma escola localizada em uma comunidade ribeirinha da Amazônia”. Partiu do pressuposto que o modo pelo qual o meio social educativo é organizado por parte da docente pode concorrer para a criação de novas práticas, contribuindo para a diminuição da “lacuna existente entre os conhecimentos científicos produzidos acerca da educação musical das crianças de zero a seis anos de idade e a prática pedagógica dos professores de educação infantil” (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 75). A metodologia utilizada foi a pesquisa colaborativa de cunho histórico-cultural com a professora da turma de uma turma de educação infantil com 17 crianças (9 meninas e 8 meninos), de 3 a 6 anos de idade, da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu, em Belém (Pará). Foram feitos registros em vídeo e anotações em diários de campo. A análise dos dados seguiu as diretrizes da abordagem microgenética de matriz histórico-cultural. O texto apresenta conceitos e reflexões a partir de Vygotsky e o estudo da dialética do humano, o meio social educativo, a criação musical na infância, a imaginação como base da criação musical, formas de vinculação entre a imaginação e a realidade na criação musical, a brincadeira como a raiz da criação musical, o significado da criação como importante para a criança, e o valor principal do processo ao invés do produto na criação musical na infância. Os resultados

obtidos pelas pesquisadoras demonstraram que o meio social educativo organizado por parte da docente, “envolvendo as relações das crianças com o tempo, espaços, materiais e pessoas, possibilitou a livre expressão e a criação musical” (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 73). Como conclusões, as autoras expressam que o conceito de meio social educativo é potente para fundamentar um trabalho pedagógico direcionado à criação musical na infância. Além disso, no artigo é apresentado que,

[...] embora a criação musical seja livre, o (a) professor (a) desempenha um papel fundamental que implica em criar meios que possibilitem a expressão musical das crianças e acompanhar o desenvolvimento dos atos de criação. Para isso, ele (a) precisa ter uma compreensão do desenvolvimento musical na infância, que o permitirá identificar aspectos peculiares desse desenvolvimento, proporcionando a intervenção certa no momento certo. Isso nos leva a uma implicação desse achado para a formação dos professores da educação infantil, sinalizando a necessidade de a formação musical estar presente na formação inicial desses profissionais. (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 84).

Por fim, o terceiro artigo proveniente da coleta dos dados, da autoria de Vettore *et al.* (2019), intitulado “Linguagem Musical em Instituições Infantis: avaliação de duas propostas para formação docente”, apresenta dois estudos que objetivaram avaliar propostas de intervenção, a partir do uso da linguagem musical na formação de professores de educação infantil. As autoras argumentam que, atualmente, “a inserção de crianças em idades cada vez mais precoces em contextos infantis tem lançado luz sobre a importância de que essas instituições ofereçam serviços de qualidade, capazes de fomentar o desenvolvimento na infância, em todos os seus aspectos” (VECTORE *et al.*, 2019, p. 2). O objetivo do estudo foi “avaliar duas alternativas de formação de professores da educação infantil, a partir da elaboração de duas propostas de diferentes concepções teórico-metodológicas”, em dois contextos geográficos diferentes, quais sejam, em Uberlândia/MG e São Paulo/SP (VECTORE *et al.*, 2019, p. 3). O trabalho envolveu dois procedimentos metodológicos distintos, sendo os instrumentos de coleta dos dados os mesmos nos estudos identificados como Estudo 1 e Estudo 2. Conforme as autoras:

O *Estudo 1* se deu pela criação e aplicação de um material psicopedagógico, organizado num programa de formação, acrescido do acompanhamento individual das professoras. Para o *Estudo 2* elaborou-se um programa baseado na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, que foi trabalhado com professoras de uma escola apoiada por pesquisadores de uma instituição de ensino superior. Os resultados indicaram ligeira melhora na *performance* das professoras do *Estudo 1* e expressivas diferenças no comportamento das professoras do *Estudo 2*. O trabalho lança luz sobre processos de formação em serviço em contextos infantis. (VECTORE *et al.*, 2019, p. 1).

Como considerações finais, Vettore *et al.* (2019) concluíram que o estudo possibilitou desvelar dois tipos de formação musical continuada para professores da educação infantil, com ênfase para aqueles que trabalham na rede pública. Os resultados do Estudo 1

revelaram a primeira possibilidade, “voltada a uma formação que utiliza a interação musical como forma de inserção da linguagem musical nos contextos infantis, mas sem o foco na aprendizagem musical” (VECTORE *et al.*, 2019, p. 8). O Estudo 2 teve como foco a Teoria de Aprendizagem Musical (MLT), de Edwin Gordon (2000), sugerindo uma sequência de atividades organizadas para cada fase do desenvolvimento infantil. Este estudo, conforme as autoras, mesmo apresentando uma proposta ainda pouco difundida no Brasil, tem possibilidades de “contribuir efetivamente para a formação musical de professores atuantes na Educação Infantil” (VECTORE *et al.*, 2019, p. 8). Por fim, as autoras argumentam sobre a necessidade de novos estudos, a fim de validar e adequar uma ou outra proposta para outros contextos.

Ao realizar a leitura e análise dos três artigos encontrados, observa-se que todos utilizaram a abordagem qualitativa, expressas por meio de estudo qualitativo-descritivo (MEDINA, 2017), pesquisa colaborativa de cunho histórico-cultural e criação (TEIXEIRA; BARCA, 2019) e a aplicação de um material psicopedagógico (VECTORE, 2019).

Os artigos de Medina (2017) e Teixeira e Barca (2019) tiveram crianças como sujeitos da pesquisa, sendo 18 crianças do Jardim II, com cerca de cinco anos (MEDINA, 2017) e 17 crianças de três a seis anos de idade (TEIXEIRA; BARCA, 2019). O artigo de Vettore *et al.* (2019) teve professores da educação infantil como sujeitos da investigação.

Quanto ao lócus das investigações, observou-se que as regiões do país abarcadas pelos estudos foram Centro-Oeste, com o trabalho de Medina (2017), em Brasília (DF); Norte, com o artigo de Teixeira e Barca (2019), em Belém (PA); e Sudeste, cujo texto de Vettore *et al.* (2019) investigaram em Uberlândia (MG) e São Paulo (SP).

Todos os textos apresentaram aprofundamento e contribuições relevantes, tanto para a educação musical quanto educação infantil. Mas, deve-se mencionar que a temática educação musical e educação infantil, em interlocução, necessita maiores estudos e aprofundamentos, pois o número reduzido de artigos encontrados pode revelar a necessidade deste incremento.

CONCLUSÃO

Ao finalizar esta pesquisa, que objetivou investigar, em periódicos científicos brasileiros, artigos que tratam da educação musical na educação infantil, pode-se tecer alguns comentários e perspectivas.

Mesmo considerando que foi utilizada uma base de dados, *Scielo*, para a coleta dos dados, conclui-se que, ainda, são poucos os trabalhos que tratam de uma importante temática, educação musical e educação infantil. Considere-se que são 316 periódicos distribuídos em 8 áreas. A área abarcada nesta pesquisa foi a das Ciências Humanas, na qual encontram-se 99 periódicos e, ao total, são 5.434 volumes.

Portanto, a existência de, apenas, três artigos sobre a união das temáticas educação

musical e educação infantil, ainda é um resultado pequeno e, neste sentido, necessita ser ampliado, com um número maior de investigações e textos neste sentido.

Entende-se a pertinência da pesquisa empreendida e aqui publicizada, bem como o chamamento aos pesquisadores e estudiosos da educação musical na infância, a fim de que empreendam pesquisas e compartilhem os resultados de suas investigações, o que contribuirá para o avanço do entendimento da importância da música na vida das pessoas, em particular, na infância.

REFERÊNCIAS

BEYER, E. **O ensino da música na educação infantil**. 7º Encontro anual da ABEM. *Anais...* Recife, 1998, p. 27-42.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MASCAROLA, J. Uso da Internet no processo de pesquisa e análise de dados. Associação Nacional de Empresas de Pesquisa (2004: São Paulo). [**Anais...**]. [São Paulo: ANEP, 2004] Disponível em <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

GAINZA, V. H. de. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1964.

GAYET, D. **Les pratiques éducatives des familles**. Paris: PUF, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna. 2003, p. 113-126.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis: **Rev. Katál.** v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/lj/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/132876124/Marcuschi-Generos-Textuais-Emergentes-No#download>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MEDINA, A. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 267-281, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/lj/er/a/Mzmz4K8bPxJNzCXvgcVfXms/?lang=pt>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n. 37, p. 7-31, março 1999.

MUNHOZ VELLOZO, L.; DONIZETE ALVES, F.; SOMMERHALDER, A. Ambientes naturais e educação infantil: explorar, sentir e ressignificar. **Revista Educação e Infâncias**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoinfancia/article/view/29607>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PENNA, M. **Dó, ré, mi, fá e muito mais**: discutindo o que é música. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre, Sulina, 2008, p.17-47.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOUZA, C. E. de; JOLY, M. C. L. A Importância do ensino musical na educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 7, p. 96 - 110 , jan-jun. 2010.

TEIXEIRA, S. R. dos S.; BARCA, A. P. de A. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 73-86, jan.-abr., 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VCr89KmStFHZp3HRjSSdkbT/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

VECTORE, C. *et al.* Linguagem musical em instituições infantis: avaliação de duas propostas para formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jnqWy6cn5rMd69H6Mkpwvbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman. Tradução de Daniel Grassi, 5ª ed., 2015.

CONVERSANDO SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de submissão: 06/04/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Carina Pasini Col

Mestrada do curso do PROFEI/UDESC.
Professora efetiva da rede estadual de ensino de Santa Catarina – Brasil
Chapecó-Santa Catarina
<https://lattes.cnpq.br/5000473518738096>

Vera Márcia Marques Santos

Doutora em Educação.
Professora do Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva – PROFEI/UDESC.
Florianópolis- Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/2653274195094797>

RESUMO: Essa publicação se refere a uma CARTA PEDAGÓGICA que escrevemos e apresentamos no XVIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, da universidade UNISC. Em um momento delicado que vivenciamos, com o distanciamento social, provocado pela pandemia do Coronavírus. A humanidade estava sofrendo pelas medidas impostas a sociedade assim como a educação básica, por outro lado estávamos pesquisando/estudando e isso representava esperança. Ao estarmos cursando o mestrado Profissional em Rede-PROFEI/UDESC, surgiu a possibilidade

de compartilhar a experiência através de uma Carta Pedagógica com os pares da Educação Básica. A Carta traz a possibilidade de refletir sobre a educação, o processo de ensinar, sobre a inclusão que tanto almejamos, onde nosso aluno seja o protagonista do processo de ensino aprendizagem e principalmente da necessidade de formação permanente que tanto precisamos. Nós professores, somos eternos estudantes, conjulgamos diariamente o verbo esperar, assim como Paulo Freire, nossa busca por uma educação integralmente inclusiva, onde nossos estudantes são reconhecidos pelas individualidades, pela diversidade que compõe o espaço escolar e com um olhar voltado para a coletividade. Realizamos aqui também, uma reflexão sobre a diversidade que existe nos espaços sociais e nas escolas, a necessidade de conhecer e reconhecer o contexto da educação básica, onde o estudante precisa ser o protagonista do processo e o professor necessita ser valorizado e reconhecido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Formação Permanente.

TALKING ABOUT INCLUSION IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This publication refers to a PEDAGOGICAL LETTER that was written and presented at the XVIII Forum of Studies: Readings by Paulo Freire, from the UNISC university. In a delicate moment that we are experiencing, with the social distancing, caused by the coronavirus pandemic. Humanity was suffering because of the measures imposed on society as well as basic education, on the other hand we were researching/studying and that represented hope. When we were studying the Professional Master's Degree in Network - PROFEI/UDESC, the possibility of sharing the experience through a Pedagogical Letter with the peers of basic education arose. The Letter brings the possibility of reflecting on education, on the teaching process, on the inclusion that we so much desire, where our student is the protagonist of the teaching-learning process and especially on the need for permanent learning that is much needed. We, teachers, are eternal students, we daily conjugate the verb to hope, as well as Paulo Freire, our search for an integrally inclusive education, where our students are recognized for their individualities, for the diversity that makes up the school space and with a firm gaze towards collectivity. It was also carried out a reflection on the diversity that exists in social spaces and in schools, the need to know and recognize the context of basic education, where the student needs to be the protagonist of the process and the teacher needs to be valued and recognized.

KEYWORDS: Education. Inclusion. Permanent Learning.

INTRODUÇÃO

Nos deparamos na atualidade, com à necessidade de promoção de práticas docentes para uma educação inclusiva nas unidades de educação básica. Proposta já garantida em lei, porém com muitas dificuldades de efetivação no contexto escolar. Considerando que o momento vivido durante a Pandemia do Coronavírus, adiou muitos sonhos, uma vez que o distanciamento social acentuou ainda mais a exclusão em contextos que já apresentavam muitas fragilidades. Como a exemplo da maioria das escolas públicas, onde a exclusão social, étnico-racial, de gênero, religiosa, ficaram expostas em muitos casos, a sua própria sorte. Foi possível lançar esse olhar, pois na educação básica, especialmente a pública, temos representada a diversidade de toda ordem, que constitui a sociedade.

As observações acima nos permitem afirmar que a escola necessita ser vista com um espaço de possibilidades, sendo que cada indivíduo reflete características do contexto que está inserido. Possibilidades de aproximar os aspectos que historicamente a própria sociedade afasta, ao ser reconhecida como um espaço que trata as diferenças, a pluralidade social com ações que sejam inclusivas, uma vez que,

[...] a educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma

opção 'transgressora', porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Nesse sentido, vale destacar a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, que traz um conjunto de movimentos para a articulação entre as áreas do conhecimento como sendo fundamental uma educação integral e inclusiva. Apontando a “diversidade como princípio formativo tem sido apresentada como atrelada à educação inclusiva e educação integral, e resulta no enfrentamento desses discursos dominantes homogeneizadores” (SC, 2014, p. 56). Essa diretriz nos parece fundamental para a desconstrução e combate das muitas formas de discriminações que ainda persistem.

Com isso, defendemos que os pactos nacionais e internacionais, assim como as políticas possam contribuir celeremente para a constituição de uma cultura de direitos humanos voltada para a garantia de direitos que reconheçam, respeitem e incluam a pluralidade de identidades, como: crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros, pescadores, entre outros. Grupos estes que demandam uma série de políticas e ações que inicialmente os mantenha vivos e seguros, dado toda ordem e sorte de perseguições. Assim é importante conhecer os pressupostos, em nível metodológico, nas áreas de conhecimento, na formação integral, no conhecer e reconhecer a diversidade, nos processos de inclusão, nos temas a serem debatidos e estudados, na garantia da legislação que está vigente no contexto escolar, social e cultural.

Para que se possa pensar, propor e efetivar práticas de ensino aprendizagem tendo como direcionamento processos de inclusão amplos, com foco nos estudantes e docentes. Atendendo assim as necessidades individuais e coletivas das respectivas demandas, reconhecendo as diversidades que cada contexto apresenta, com a possibilidade de apresentar conforto teórico, de marco legal e esperança para a educação básica na lida com essa diversidade. Assim apresentamos uma carta escrita na integralidade, onde conclamamos os nossos pares que atuam na educação básica à promoção de práticas inclusivas em nossas práticas docentes.

A CARTA:

Bom dia, queridos/as Colegas da Educação Básica Estadual no Município de Chapecó SC.

Esperamos que estejam todos/as bem.

Vimos por meio dessa carta, compartilhar com vocês, um pouco do que vivemos no período de realização do Mestrado em Rede em Educação Inclusiva – PROFEI/UEDESC. Como já conversamos em outros momentos, vocês têm conhecimento que cursei um mestrado profissional, como já mencionado, o PROFEI, na Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Um mestrado profissional tem representado a possibilidade de nós professores/as darmos continuidade ao nosso processo de formação permanente num programa de pós-graduação stricto sensu, uma vez que o critério basilar para a seleção é estar em sala de aula e, portanto, podermos pesquisar a nossa própria prática docente.

Aqui temos a oportunidade de, mesmo não optando pela pesquisa-ação, ainda assim, investigar o nosso cotidiano escolar, problematizando nossas práticas frente as problemáticas sociais.

Nessa carta partilhamos com vocês a experiência enquanto pesquisadora, bem como a produção e conhecimento adquirido no processo deste mestrado. Pois sei que vivenciam em seus dias, a esperança (do verbo esperar) cultivando-o constantemente em cada momento de suas práticas pedagógicas, em cada contexto escolar, em que estão inseridos/as trabalhando para uma sociedade mais justa, solidária, empática e inclusiva.

Assim, dos conceitos/condição para a vida coletiva, escolhemos com/partilhar com vocês a palavra, o conceito, a **AÇÃO INCLUSÃO**, pois sabemos o quanto são comprometidos e prezam por esta condição, ainda por nossas escolas primarem pelo processo inclusivo. No entanto, ainda com muitas dúvidas, incertezas e inseguranças, pois almejar a **INCLUSÃO** na sua totalidade é nosso vislumbre e ao mesmo tempo nosso grande desafio, tanto na constituição histórica da sociedade da qual pertencemos, como o que queremos como paradigma de uma sociedade inclusiva.

Sendo assim, com estudos, embasamentos teóricos, análise documental e estando fortemente engajados, podemos juntos buscar conhecimento/apoio. Para nos fortalecer enquanto coletivo, trazermos ao nosso documento norteador da escola, o PPP (Projeto Político Pedagógico), alguns pontos elementares a serem construídos, analisados, implantados, implementados e principalmente discutidos nesse coletivo. Fortalecer os pilares que sustentam uma educação inclusiva conforme almejamos, numa relação onde no PPP explicita-se a relação escola/sociedade/escola. O PPP se constitui certamente numa ferramenta de aproximação entre os segmentos da escola e possibilita que toda a comunidade escolar faça parte do processo. Assim, é possível relacioná-lo com a formação de professores, pois, é através de propostas vindas de sua construção, onde o estudante seja protagonista e o professor o mediador, que ocorre uma educação efetivamente inclusiva.

Os estudos, leituras e debates vivenciados nesse Mestrado, remetem a muito dos nossos estudos e conversas, das nossas falas sobre “as escolas que temos e que escola queremos”. Em muitos momentos nos reportamos aos nossos encontros pedagógicos onde debatemos sobre nossas angústias e principalmente a nossa vontade de acertar. Sempre sentimos a necessidade de incluir nossos alunos considerando as diferenças e a diversidade, considerando a coletividade de ações e respeitando as individualidades. Com os estudos atuais, pretendemos trazer uma proposta de produto educacional que nos embase fortemente, contribuindo com a possibilidade de aproximar mais a teoria e a prática que vivenciamos.

Romper com o que já parece falácia, a dicotomia entre teoria e prática, tendo na construção/reorganização coletiva do PPP uma ferramenta fundamental para a educação inclusiva e o percurso formativo do professor, na sua integralidade, sentido ampliado para que nossos estudantes sejam protagonistas do e no processo de seu percurso escolar. Para assim conviverem com toda essa diversidade, sem amarras de qualquer natureza, como estereótipos, dogmas, pré-conceitos dentre outros, num processo que seja definidor e definido pela diferença que os caracteriza e lhes confere identidade preservada na sua individualidade, respeitada e reconhecida no coletivo.

Caros colegas, o sentimento é de que somos e estamos em um processo de edificação e aprendizagem constante, e que a busca pelo conhecimento nos traz inquietações, angústias e anseios, podendo ser descrito como;

[...] quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade (FREIRE, 1996, p. 24).

Juntos sempre buscando conhecimento e aprendizagem teórica para embasar/subsidiar a prática, revelada nas diferentes narrativas que emergem de pessoas com diferentes propósitos, vindas de diferentes histórias e com diferentes expectativas. Como acolher todos e todas? Recordamos aqui também um artigo estudado/trabalhado nas aulas do mestrado, que nos provocou inúmeros sentimentos, sobre nossas escolas, vivências intitulado: “Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação” de Bezerra e Araújo, que retrata o que vivenciamos no contexto escolar ao longo dos anos, luta pela inserção/inclusão/permanência de todos no espaço escolar assim como na sociedade. Percebemos que é necessário por meio da luta, da persistência, da união superar ações históricas do processo que se tornou extremamente excludente em nome de um mercado capitalista, assim como o grande Paulo Freire sempre defendeu.

Recorremos ainda a bell hooks (2017), que inspirada em Paulo Freire defende práticas transgressoras. Transgressoras por considerarem que para incluirmos, há que se considerar, valorizar e respeitar a história de vida de cada aluno/a com quem trabalhamos com quem convivemos. Eis outro desafio que já não pode mais esperar. Cada um/a de vocês sabe quantas vezes em nossos encontros conversamos sobre: Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas, Ações, Contradições e Interesses referente ao contexto escolar, somos sabedores de que a escola é um espaço de formação de opinião, de referência e de tratar com o conhecimento cientificamente produzido.

Aproveitemos esse momento delicado, atual situação por nós vivenciados com o advento da pandemia/2020 até os dias atuais, com afastamento do ambiente escolar, aulas e estudos online, retorno gradual ao sistema presencial na educação básica que jamais será o mesmo e acima de tudo reinventando-se a cada aula, a cada dia/ano letivo. As escolas e a grande diversidade que a compõe, considerando a nós próprios e os nossos estudantes no ambiente escolar, numa sociedade que deve despertar o anseio por mudança e não por adaptação, homogeneização, mas sim e principalmente onde todos precisam ser vistos/respeitados em suas particularidades/individualidades. Assim para construir um espaço inclusivo, com reconhecimento à diversidade, tornando o ambiente escolar um espaço de múltiplas possibilidades na sua integralidade, é um anseio nosso.

Primar pelo coletivo diverso, respeitando as individualidades, nos parece ser o grande desafio da inclusão. Então colegas, sejamos agentes conscientes/propositores de um pensamento e ações que melhorem o processo de ensino aprendizagem. Com isso nós professores/as possamos assumir a posição de motivadores/as de estudos/ações/experiências/exemplos que tragam para o nosso ambiente escolar o processo de inclusão de forma mais efetiva, de forma gradual e constante. E nunca percamos a nossa essência de criticidade e nosso poder de interpretação sobre o que realmente queremos, por meio dos nossos estudantes.

Nesse momento podemos afirmar que esse período do mestrado nos proporciona muitas análises reflexivas referentes as mais de duas décadas dedicadas a educação. Que trouxe possibilidade de estudar mais direcionado e, assim, poder propor um produto educacional para a realidade escolar das nossas escolas estaduais de Chapecó/SC. Então colegas, sei que entendem e compartilham destas reflexões, provocando inquietudes e desafios, a mim assim como em cada um de vocês.

Por isso, a importância do percurso formativo do professor estar em constante atualização, gerando conhecimento e possibilidade de um ensino alicerçado no respeito à diversidade, que o ambiente escolar precisa contemplar cotidianamente.

E para finalizar, em conformidade com a Declaração dos Direitos Humanos, no artigo 1º, que expressa: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Almejamos e lutamos por uma reforma no sistema educacional com ações para alcançar a “equidade”. Esta traduzida pela universalização do acesso e permanência de todos à escola pública de qualidade em todos os segmentos, todos os públicos e principalmente observando a diversidade que encontramos no espaço escolar.

Essa CARTA é a mensagem mais carinhosa e reflexiva, que podemos oferecer nesse momento, pois estamos a esperança que esse retorno presencial irá nos aproximar novamente, vamos dividir muitos estudos/conhecimentos/anseios e consequentemente multiplicar ações para tornar nosso ambiente escolar mais inclusivo. Com a retomada e reorganização do PPP, dos nossos encontros pedagógicos, das nossas práticas pedagógicas, do nosso percurso formativo, dos nossos estudos, ou seja, de tudo o que compõe o espaço escolar, nossas práticas docentes e social, estaremos mais engajados para lutar por nossos contextos.

Com muito carinho, um abraço do tamanho da nossa esperança,
Profas. Carina Pasini Col e Vera Marques
Abril/2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar vai além do pressuposto didático metodológico, nos contextos a qual o mundo está inserido atualmente e a globalização, assim como o distanciamento social, desvelaram muitas fragilidades que estavam insipientes. E as políticas educacionais, assim como a reaproximação, trazem a possibilidade de minimizar esses impactos. Dessa forma e em sintonia com tais pressupostos a organização/reorganização do espaço escolar deveria a nosso ver, primar por práticas que assegurem a valorização da diversidade, a igualdade de condições para acesso e permanência neste espaço. Ações que convergem à assecuridade de garantia do direito à educação.

Na preceptiva da educação inclusiva, a busca por desenvolvimento de potencialidades se acentua e conseqüentemente alguns padrões historicamente fundamentados perdem espaços dentro do contexto educacional. Assim os profissionais envolvidos também assumem novos papéis, pois é preciso preparar condutas diferenciadas para os novos ambientes, que se constroem estruturalmente e com práticas associadas às novas realidades apresentadas, após período do afastamento social, ao qual fomos submetidos. Deste modo, na educação inclusiva, a aprendizagem ocorre quando o ambiente escolar, as atividades de intervenção do/a educador/a promovem acolhimento, dão a possibilidade de emancipação aos/às estudantes, dando-lhes espaços para promoção e valorização as diferenças.

Em sintonia com tais pressupostos a organização/reorganização do espaço escolar deveriam primar por práticas que assegurem a valorização da diversidade. E que a igualdade de condições para acesso e permanência neste espaço, possibilitam à assecuridade de garantia do direito à educação possa dar voz, identidade, respeitar diferentes orientações religiosas, condições étnicas, de gênero, sexual e tantas outras categorias que nos fazem singular na pluralidade. A busca pelo fortalecimento das relações, dos processos de organização social e conseqüentemente da implantação da educação inclusiva traz para a atualidade a incumbência de garantir, as políticas educacionais valorizando a coletividade, onde os/as profissionais da educação e os/as estudantes sejam vistos/as como protagonistas do e no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Conselho Nacional da Educação. Brasília. 2013. Disponível em:. Acesso em: 20/03/2023.

BRASIL. (2009). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, Brasil: ICP- Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitoshumanos-garante-igualdade-social>, acesso em 05/03/2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**./bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla-2. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, 2014.

A (IN) EXCLUSÃO DO SUJEITO INDÍGENA NO CÓDIGO CIVIL PELAS ALTERAÇÕES DA LEI 13.146/2015

Data de aceite: 02/06/2023

Juliana Miranda Alfaia da Costa

Doutoranda em Letras
Instituição: Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul (UFMS)

Claudete Cameschi de Souza

Doutora e Mestre em Educação pela
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho.
Instituição: Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO: O presente trabalho busca problematizar o discurso jurídico da Lei n. 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que traz alteração no atual Código Civil, para tratar da capacidade dos indígenas no Brasil. Para tanto, faz-se uma abordagem da ocorrência de acontecimentos discursivos (trans) formadores da memória discursiva, dos processos de constituição dos sentidos e dos sujeitos frente as relações de poder que permeiam o indígena na sociedade. Pautase nos fundamentos de Foucault, com suporte metodológico na arqueogenealogia foucaultiana e toma por base as reflexões trazidas por Pêcheux quanto as noções de sujeito, memória e acontecimento

discursivo. Parte-se da hipótese de que os avanços sociais, culturais, políticos e discursivos voltados para as tentativas de inclusão do sujeito indígena, provocam efeitos discursivos diversos, que dificultam a sua legitimidade como sujeito de direitos fundamentais. E questiona-se se as tentativas de inclusão do sujeito indígena não terminam por excluí-lo socialmente, assim mitigando sua capacidade como sujeito de direitos.

PALAVRAS-CHAVE: indígena, discurso jurídico, (in) exclusão.

ABSTRACT: The present work seeks to problematize the legal discourse of Law n. 13.146/2015 (Statute of Persons with Disabilities), which amends the current Civil Code, to address the capacity of indigenous people in Brazil. To do so, an approach is made to the occurrence of discursive events (trans)formers of discursive memory, processes of constitution of meanings and subjects facing the power relations that permeate the indigenous in society. It is based on the foundations of Foucault, with methodological support in Foucault's archeogenealogy and is based on the reflections brought by Pêcheux regarding the notions of subject, memory and

discursive event. It starts from the hypothesis that the social, cultural, political and discursive advances aimed at the attempts to include the indigenous subject, provoke diverse discursive effects, which hinder its legitimacy as a subject of fundamental rights. And it is questioned whether the attempts to include the indigenous subject do not end up excluding him socially, thus mitigating his capacity as a subject of rights.

KEYWORDS: indigenous, legal discourse, (in) exclusion.

1 | INTRODUÇÃO:

O tratamento do sujeito indígena como pessoa a ser protegida pela legislação brasileira provém de constantes lutas através de processos históricos. A Constituição de 1988 foi fruto de grande conquista para os povos indígenas que pela primeira vez, tiveram reconhecidos direitos na Magna Carta. Porém, o alcance de direitos depende que as garantias fundamentais sejam cumpridas pelo Estado e exercidas pelos indígenas.

No que corresponde a capacidade civil, o Código Civil (Lei n. 10.406/2002) prevê expressamente em seu artigo 4º sobre o sujeito indígena, inclusive, devido a redação alterada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), prevendo em seu parágrafo único, que a capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial.

Daí o questionamento, se o sujeito indígena é protegido e respeitado pelo discurso jurídico em sua capacidade civil, ou se o sujeito (re)construído na legislação de 2015 mantém o indígena numa condição de “deficiente”, ou seja, de sujeito que precisa de interferência, proteção e tutela do Estado.

Por isso, primeiramente é feita uma abordagem da ocorrência de acontecimentos discursivos (trans)formadores da memória discursiva, dos processos de constituição dos sentidos e dos sujeitos frente as relações de poder que permeiam o indígena na sociedade. Por meio do suporte metodológico da arqueogenealogia foucaultiana (1969, 1970, 1979), e as reflexões trazidas por Pêcheux (1990, 1997) quanto as noções de sujeito, memória e acontecimento discursivo, tem-se por hipótese a análise se mesmo com os avanços sociais, culturais, políticos e discursivos voltados para as tentativas de inclusão do sujeito indígena, os efeitos discursivos diversos podem dificultar a sua legitimidade como sujeito capaz do exercício de seus direitos.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS:

Sob a ótica da Análise do Discurso, a linguagem não é compreendida como instrumento de pura comunicação ou transmissão de informações. A linguagem vai além, pois é lugar de conflitos e confrontos, sendo apanhada no processo de interação social. O percurso que o indivíduo traça desde a elaboração mental do conteúdo a ser exteriorizado é orientado socialmente, buscando-se sempre adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e sobretudo a interlocutores concretos (BRANDÃO, 1993, p.10). O discurso, portanto,

aborda muito mais do que o seu próprio enunciador pretendia.

Assim, os sentidos não dependem tão somente das palavras, mas dos equívocos pelos quais são atravessadas. A linguagem, não é transparente, mas sim opaca. Como explica Orlandi (2017, p. 210) “[...] tanto a linguagem como o mundo não são transparentes e, como dissemos, não se ligam termo a termo. Tampouco se encontram palavras neutras em suas interpretações”.

Ao se fazer uma leitura, esta carrega em si múltiplos sentidos, ou seja, o que está escrito pode revelar instabilidades, equívocos, movimento e pluralidade. Com isso, o estudo da Análise do Discurso vai ser determinado, então, predominantemente pelos espaços discursivos das transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 2015).

Essa produção de sentidos é uma prática que se liga a exterioridade, onde a materialidade linguística se percebe construída pela língua em conjunto aos aspectos sociais, que num processo histórico faz sua enunciação significar (MUSSATO, 2021).

Para a análise do gesto analítico se faz preciso a construção de um dispositivo teórico que vá além da busca dos aspectos da materialidade linguística, seja na descrição, seja na interpretação, e que se (entre)lacem nos efeitos de sentido provocados. Por isso, não há como deixar de ser atravessado por outras epistemologias. “Esse diálogo, esse entrecruzamento que traz, ao mesmo tempo, conflitos e tensões, tem que atentar para a organização: do *corpus* (o recorte, o enunciado e suas condições de produção e a enunciação), da hipótese, dos objetivos e das perspectivas traçadas que vão ao encontro do enfoque da pesquisa e da natureza dos resultados esperados”. (ALMEIDA, 2019, p. 133)

Segundo Coracini (2010, p.92) “[...] as Análises de Discurso em geral são por natureza transdisciplinares, isto é, originaram-se da confluência de teorias oriundas de outras disciplinas ou áreas do conhecimento”.

Mas como precursor da AD, as influências de Michel Pêcheux, na dinâmica de seus estudos partindo da relação entre linguística estruturalista para a análise da materialidade linguística, são perpassados pelo materialismo histórico, para a compreensão da ideologia (CORACINI, 2010). Há necessidade do entrecruzamento das contribuições teóricas, sobretudo naqueles que abandonam as verdades pré-concebidas e inatacáveis, do sujeito da racionalidade e consciência, e com isso, do controle de si e dos outros, dependente de uma capacidade racional apenas para o atingimento da verdade (CORACINI, 2007).

Conforme Almeida (2021, p.140) “[...] enquanto ‘método’ de uma perspectiva discursiva, transdisciplinarizar é analisar um enunciado como efeito dos discursos, cuja singularidade só pode ser notada mediante determinadas condições de produção (ou de enunciação)”.

Transdisciplinarizar, não é recorrer a outras disciplinas, ou tomar cada uma em sua integralidade, mas de puxar os fios que forem necessários para com eles serem tecidos

uma única rede teórica. (CORACINI, 2010)

Desse modo é que se passa a tratar dos principais pontos do arcabouço teórico metodológico que interliga a AD de linha francesa de base pecheutiana, em abordagem analítica transdisciplinar que a concilia a outros teóricos (FOUCAULT e outros), na tentativa de rastrear marcas de (in)exclusão contidas no discurso da capacidade civil dos sujeitos indígenas.

3 I DO DISCURSO, MEMÓRIA E ACONTECIMENTO DISCURSIVO

A forma como se estuda a língua é diferente a depender do momento histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos e suas exterioridades. A Análise do Discurso (AD) se preocupa com essas diversas formas de se analisar o discurso em seu processo de significação.

Para Orlandi (2020, p.13) “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Authier-Revuz (1998) explica que as palavras são porosas, trazendo consigo discursos incorporados, e com sentidos multiplicados.

Os estudos discursivos promovem a mediação entre o sentido do tempo e espaço, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística. Não se separa forma e conteúdo e se busca entender a língua não apenas como uma estrutura, mas também como acontecimento. (PÊCHEUX, 2015)

Assim, o discurso se materializa especificamente na/pela língua em que o sujeito se mostra presente. Ao se analisar um discurso, está-se construindo um ponto teórico que é formado pelas práticas sociais da linguagem e que se materializa pela produção de sentidos, numa relação língua-discurso-ideologia.

A AD busca trabalhar com os processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais, de modo que o analista considere indissociavelmente, o funcionamento linguístico (ordem interna), e as condições de produção em que ele se realiza (exterioridade). (MUSSATO, 2021)

As condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, da qual a memória também faz parte da produção do discurso. Podem ser consideradas em sentido estrito, do qual se extrai as circunstâncias da enunciação, ou seja, seu contexto imediato. E também podem ser analisadas em sentido amplo, onde as condições de produção vão relacionar o contexto histórico, social e ideológico.

São responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística, segundo preconiza Orlandi (1999).

Já a memória, por seu turno, implica por suas características no discurso. Isso

porque a memória discursiva se traduz como aquilo que se inscreve na constituição do sujeito e, assim, sustenta o (in)dizível desse sujeito, pois onde se produz memória produz-se linguagem (CORACINI, 2003).

Para Orlandi (2002, p. 31), “a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso”. Assim “[...] a memória discursiva é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2002, p. 31).

A noção de interdiscurso, por sua vez, permite a compreensão daquilo que é dito antes, do já dito, o que é considerado como memória discursiva. Para Orlandi (2020, p.29) é o saber discursivo que possibilita todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Por isso, o interdiscurso possibilita dizeres que influem em como o sujeito vai significar uma situação discursiva. E isso porque o dizer não é algo próprio, independente, particular. O sujeito não tem controle sobre o que fala, pois, as palavras não são apenas dele, mas fruto de outras vozes que o constituíram. Não há acesso ou controle sobre como os sentidos se constituíram e determinaram a utilização de determinada palavra e não outra, ou até mesmo o seu não dizer.

Assim, do interdiscurso, da historicidade, das condições de produção é que se determina o que será importante para a discursividade. Inclusive é no interdiscurso que ocorre a especificação das condições que tornam um acontecimento histórico capaz de vir a se inscrever na continuidade interna e repercutir na memória. Afinal, para que algo tenha sentido é necessário que já tenha feito sentido anteriormente.

E o discurso carregado pelos “implícitos”, ou seja, pelos pré-constituídos, citados, relatados, vão conduzir pela repetição a uma regularização discursiva, que tende a formar a lei da série do legível, e que pode vir a romper-se sob o peso de um acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória.

Como sustenta Pêcheux (2015, p.46)

[...] a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjeturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa regularização e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento.

Assim, o acontecimento modifica e desregula os implícitos associados pela regularização discursiva anterior. Permite o rompimento com a estrutura vigente, instaurando um novo processo discursivo, uma nova rede de dizeres possíveis.

4 I DA PREVISÃO NORMATIVA SOBRE CAPACIDADE DO SUJEITO INDÍGENA

O Brasil é caracterizado por sua grande diversidade étnica, sendo considerado um país multicultural. De fato, o patrimônio cultural é formado pela contribuição de diversos grupos sociais, dentre os quais se destacam os povos indígenas que originalmente formavam o território brasileiro.

Os indígenas “[...] têm sua trajetória marcada pela luta pela terra, pela revitalização de suas culturas, pelo reconhecimento dos seus direitos, pela pró-vitalização de suas línguas e, sobretudo, pela sobrevivência enquanto povos originários”. (SOUZA; NASCIMENTO, 2017, p. 21).

Assim, os direitos dos povos indígenas após grandes lutas, alcançou previsão em título próprio na Constituição Federal vigente, em especial nos artigos 231 e 232.

Além da Lei Magna, no que corresponde a capacidade civil, os indígenas receberam previsão específica no Código Civil (Lei n.10.406/2002), que sofreu alteração da Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de modo, que o artigo 4º, parágrafo único, atualmente prevê:

Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:
(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)

I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;

II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

IV - os pródigos.

Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial. (grifo nosso)

Assim, a legislação civil aponta que a capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial, que por referência histórica é direcionada ao Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/1973).

Nesse sentido, Thimotie Aragon Heemann (2017) alertam que com o advento do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015), o regime das incapacidades passou por substancial modificação: atualmente, apenas os menores de 16 (dezesseis) anos são absolutamente incapazes. Todavia, o próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência manteve, no Código Civil brasileiro, o artigo que trata da capacidade civil dos indígenas. A lei especial a que se refere o artigo 4º, parágrafo único, do Código Civil é o Estatuto do Índio, diploma legislativo idealizado à luz do obsoleto e preconceituoso paradigma integracionista.

Assim, uma lei especial que trata de pessoa com deficiência trouxe de mesma maneira campo específico para abordar sobre o indígena e sua capacidade/incapacidade. A redação do dispositivo legal antes do Estatuto publicado em 2015, previa que a capacidade

dos índios será regulada por lei especial, ou seja, aos apenas modificou a expressão “índios” para “indígenas”, mantendo o restante do discurso reproduzido anteriormente.

Partindo de tais premissas, necessária se faz a na análise de referido texto jurídico sob o ponto de vista das concepções teóricas.

5 I AS MARCAS DE (IN)EXCLUSÃO DO INDÍGENA NO DISCURSO JURÍDICO SOBRE CAPACIDADE CIVIL

Por meio da teoria da Análise do Discurso, que o texto contido no artigo 4º, parágrafo único do Código Civil (2002) será analisado, vez que conforme Stübe Netto (2008, p. 72) “[...] apenas o reconhecimento da língua como heterogênea, em que se articulam e imbricam os aspectos estruturais (formais) atravessados por questões subjetivas e sociais, permite um deslocamento nas reflexões linguísticas.”

E pelo que se depreende da análise da norma civil, o discurso traz uma “ilusão” de que os indígenas estão sendo protegidos em seus direitos e tratados de forma igualitária pelo ordenamento jurídico.

A “verdade” trazida pelo legislador/enunciador denota o que se compreende de Foucault sobre os “efeitos de verdade”, especialmente quando explica que

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (1989, p.7 e 10).

Logo, ao tratar sobre capacidade do sujeito indígena, a alteração tratada na Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), promove efeitos de sentido de que os indígenas, a partir da nova definição/consideração, estariam “inseridos” dentro de um mesmo discurso sobre o tema central capacidade/incapacidade.

Entretanto, como o discurso aqui é analisado em sua exterioridade, vê-se que o enunciador ainda com a nova legislação que disciplina sobre capacidade/incapacidade manteve o indígena no mesmo cenário da legislação anterior, o submetendo a tratamento diferenciado e enquadrando-o como indivíduo na categoria “deficiente” frente ao padrão colocado em sociedade (poder hegemônico).

Aliás, o dispositivo teve redação em um Estatuto que elenca vários tipos de deficiência, alongando um diálogo com o antigo Estatuto do Índio, ou seja, mantendo um discurso normati(li)izador se o indígena é pessoa capaz de direitos. E veja-se que o lugar e o tempo em que a norma foi elaborada levantam condições de produção diferentes, e com enunciadores também diversos.

Por isso o reforço do que Foucault vem tratar como verdade, pois mesmo com todas as transformações sociais, o cenário que se pode diagnosticar é de que a lei continua

caminhando para condicionar a capacidade civil do indígena a uma lei especial.

Conforme Neves e Gregolin:

A arqueogenealogia mantém a estrutura do método arqueológico, preocupado em assinalar as regularidades e as dispersões do discurso numa história descontínua comprometida com a problematização da verdade, mas novos conceitos foucaultianos vão se somar às análises, no sentido de fazê-las avançar e passar de uma arqueologia do saber, para uma arqueogenealogia do saber-poder. Nesta passagem, as práticas discursivas podem ser tomadas como estratégias de governamentalidade, a ordem do discurso passa a ser compreendida também como processos de normalização e dispositivos de poder e saber, as políticas que envolvem o corpo ganham centralidade nas análises dos enunciados. (NEVES, GREGOLIN, 2021, p. 10/11).

Por seu turno, Foucault (1990) relaciona discurso e poder, de modo que as relações de poder é que fundamentam a produção do discurso. Inclusive Foucault (2005) denomina de arquivo o somatório de todos os discursos possíveis, buscado as regularidades do discurso, sem estabelecer hierarquia de valores.

Desse modo, pelo que se apura, mesmo com o transcurso histórico, social e cultural os sentidos permanecem em sua forma monossêmica, denotando um status de natural. Assim, reforça-se o pensamento de Foucault quanto à percepção de que a produção dos discursos sociais, no caso o jurídico, não é casual, mas proposta por decorrência de mecanismos de controle e relações de poder (FOUCAULT, 2007). As representações discursivas não são neutras, mas geradas como meios de fortalecimento/enfraquecimento dos sujeitos (CHARTIER, 2011).

No contexto indígena brasileiro, a hierarquia de raças, tendo a branca como superior é originária desde a colonização pelos europeus. E o intrigante é que o colonialismo não se extinguiu, persistindo em dias atuais, apesar de novas roupagens de estratégias de poder, e pautada ainda pela ótica da transdisciplinariedade (CORACINI, 2007).

Vê-se um desencadeamento de tratamento dispare quanto à capacidade civil de um “branco” e de um indígena. Enquanto o “branco” só é incapaz dado ser menor de idade, o “indígena” só é considerado capaz, caso preencha todos os requisitos evidenciados na lei especial. (Estatuto de Índio).

Faz-se preciso, nesse ponto, a aplicação do que Canclini (2013) vem tratar de hibridização intercultural e que é trazida na Constituição de 1988 considerando as diferentes culturas dos povos indígenas. Assim, não seria necessário deixar de ser sujeito indígena para ser brasileiro. Ao contrário do que prevê o Estatuto do Índio, em seu texto (artigo 3º e 4º), não se mostra preciso categorizar indígenas em “integrados” e “não-integrados”. Afinal, não se pode concluir que o simples fato do indígena não “participar” da vida em sociedade, ser fator suficiente para constatá-lo sujeito incapaz.

Pelo viés discursivo, e levando em conta que a memória discursiva tem estreita ligação com a subjetivação, verifica-se que o enunciadador aplica de um retorno à memória, não como busca ao passado, lembrança, mas como memória discursiva, interdiscurso, “[...]”

algo que fala antes, em outro lugar e independente” (ORLANDI, 2006, p.21).

O legislador/enunciador ao assumir a função de sujeito da enunciação, foi movido pelo equívoco, que representa a marca de resistência pelas falhas, lapsos do seu dizer. Conforme Pêcheux (1988), todo o enunciado pode sempre tornar-se outro, uma vez que seu sentido pode ser muitos, mas não qualquer um. Com isso, o enunciador apaga a não-coincidência do eu e do tu, adotando o outro ao seu próprio querer, pela assimilação de um “nós-enunciador” e que está sendo estabelecido imperativamente por ele, com o uso de palavras que ele escolhe. (injunção no “dizer numa só voz”). (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Instalado no interdiscurso, o discurso do passado se materializa na Lei 13.146/2015 em vigor, e nessas condições de produção, promove a repetição do processo de inferiorização e incapacidade.

Para Borges (2014, p. 83) “é possível dizer que o processo de rejeição aos povos indígenas vem se mantendo durante séculos e se efetiva pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais poderosos”.

Os efeitos de sentido emergidos no parágrafo único do artigo 4º, da referida legislação são daquele sujeito ainda do período da colonização, daquele selvagem ou em vias de integração que foi inserido no Estatuto do Índio de 1973, e que deveria ter deixado de existir, ou seja, deveria ter sido revogado com a promulgação da Constituição de 1988.

Remete ao sujeito, que precisa de amparo Estatal, que ainda demanda de mecanismos de auxílio, assistência e acompanhamento, reforçando o discurso de que são incapazes de legitimar-se de forma autônoma e independente.

Guerra e Santos (2020, p. 15), inclusive explicam que “esse sujeito é considerado incapacitado de realizar as tarefas sociais do não indígena, visto que se acredita que os indígenas não têm competência para inserir-se na cultura do não indígena sozinhos e/ou conviver próximos a ela ou com ela”.

Dessa forma, o discurso pauta-se numa (in)exclusão do sujeito, pois ao mesmo tempo que o inclui, o exclui, pois não alcança de forma plena o exercício dos direitos garantidos pelo ordenamento jurídico, num ciclo vicioso constitutivo de conflitos que permeiam as relações de poder e fazem persistir o discurso hegemônico. O discurso jurídico e suas tantas alterações legislativas, ainda inibem a plena capacidade indígena, colocando-o ainda em condições de marginalizado.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que se pôde rastrear, a redação dada pela Lei 13.146/2015 ao parágrafo único do artigo 4º do Código Civil, promove marcas de (in)exclusão do sujeito indígena, quando o analisa em sua capacidade civil o reportando a legislação especial (Estatuto do Índio).

Apesar dos constantes avanços normativos e alterações legislativas, dado as

transformações sociais, históricas e culturais o sujeito indígena ainda pode ser categorizado no discurso, em condições de pessoa incapaz ou parcialmente incapaz, inclusive inserido em um Estatuto que trata de pessoas com deficiência.

O discurso normativo promove um efeito de verdade, a denotar que o indígena já teve garantido seus direitos com a legislação em vigor, mas os sentidos provocados ainda trazem a noção de que tais sujeitos ainda precisam lutar por seus direitos, pois ainda dependem de legislação especial para tratar sobre sua capacidade/incapacidade.

Assim, faz-se necessário promover a desconstrução dos discursos que corroboram o tratamento de submissão do indígena. É indispensável a problematização de mecanismos que possam garantir um olhar de (re)construção, capaz de conferir e legitimar aos indígenas a autonomia necessária para conquista, garantia e exercício de seus direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Willian Diego de. **Mulher indígena e Lei Maria da Penha: uma análise discursiva transdisciplinar para apreender a constituição da subjetividade fronteiriza**. Dissertação de Doutorado em Letras- UFMS, 2019.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998.

BORGES, André. **Funai e Ibama liberam a entrada do agro em terra indígena**. In: Terra. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/sustentabilidade/meio-ambiente/funai-e-ibama-liberam-a-entrada-do-agro-em-terra-indigena,efcddb1457e3942c462575a29b7c2c4ea7a05u5p.html>. Acesso em 29.01.2022.

BRANDÃO, Maria Helena N. **Introdução à análise do discurso**. ed 2. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

BRASIL. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 jun.2021.

CANCLINI, Néstor G. Culturas híbridas: poderes oblíquos. In: _____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloisa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. In: **Fronteiras**, Dourados, MS. V. 13, n. 24, p. 15-29, jul/dez. 2011.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. V. 17. N. 35, ano 2003. p. 201-220. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30024/18620>. Acesso em 28 set 2018.

DERRIDA, Jaques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

GUERRA, Vania Maria Lescano e SANTOS, Grazielle Ferreira. Um olhar discursivo-desconstrutivo sobre representações na Carta Aberta “Contra o genocídio da população indígena” In: **RUA** [online]. Volume 26, número 2 –p. 631-652–e-ISSN 2179-9911–Novembro/2020. Consultada no Portal Labeurb –Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em <https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/pdf/283-um-olhar-discursivo-desconstrutivo-sobre-representacoes-na-carta-aberta-contra-o-genocidio-da-populacao-indigena>. Acesso em 14 nov 2021.

HEEMANN, Thimotie Aragon. Por uma releitura do direito dos povos indígenas: do integracionismo ao interculturalismo. **Revista de Doutrina e Jurisprudência**, Brasília., v. 109, n. 53, p.1-14, jul. 2017.

MUSSATO, Michelle Souza. **O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar**. Campo Grande: UFMS, 2021.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 7ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo**. Editora Unicamp, 2ª ed. São Paulo, 2008.

SOUZA, Claudete Cameschi de. NASCIMENTO, Celina Aparecida G.S. Os kinikinau: processos identitários e a luta pela terra. In: TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui. LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. MELO, Sílvia Mara de. (Orgs). **Nas tramas do discurso. Aspectos culturais e ideológicos**. Florianópolis: Insular, 2017.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração**. 2008. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

A NORMATI(LI)ZAÇÃO DA QUESTÃO INDÍGENA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO CONSTITUCIONAL DE 1988

Data de aceite: 02/06/2023

Juliana Miranda Alfaia da Costa

Doutoranda em Letras
Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Claudete Cameschi de Souza

Doutora e Mestre pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO: A Constituição Federal de 1988 foi promulgada com a finalidade de garantir a todos os direitos fundamentais, inclusive traçando capítulo próprio para tratar em especial dos direitos dos povos indígenas. Assim, o objetivo deste trabalho é problematizar e analisar o discurso constitucional que discorre sobre os possíveis direitos dos povos indígenas no Brasil. Parte-se de uma abordagem analítica transdisciplinar que concilia teorias da língua(gem) advindas da Análise do Discurso de origem francesa, somada ao procedimento metodológico da arqueogenealogia foucaultiana, as reflexões trazidas por Pêcheux e os estudos culturais e decoloniais. Tem-se por hipótese a análise da existência de

um discurso normati(li)izador que atinge o sujeito indígena, e atinge sua identidade no bojo da sociedade brasileira, tendo em vista os saberes históricos (des)qualificados pelos jogos de verdade, corroborados pelo discurso jurídico constitucional. E questiona-se a ocorrência de uma ilusão de garantia de direitos.

PALAVRAS-CHAVE: identidade indígena, discurso constitucional, normati(li)zação.

ABSTRACT: The Federal Constitution of 1988 was enacted with the aim of guaranteeing all fundamental rights, including drawing up its own chapter to deal in particular with the rights of indigenous peoples. Thus, the objective of this work is to problematize and analyze the constitutional discourse that discusses the possible rights of indigenous peoples in Brazil. It starts with a transdisciplinary analytical approach that reconciles theories of language (gem) arising from Discourse Analysis of French origin, added to the methodological procedure of Foucauldian archeogenealogy, the reflections brought by Pêcheux and cultural and decolonial studies. The hypothesis is the analysis of the existence of a normative(li)zing discourse that affects the indigenous subject, and reaches his identity

in the midst of Brazilian society, in view of the historical knowledge (dis)qualified by the games of truth, corroborated by the constitutional legal discourse. And the occurrence of an illusion of guarantee of rights is questioned.

KEYWORDS: indigenous identity, constitutional discourse, normat(li)zation.

1 | INTRODUÇÃO:

Desde a Constituinte de 1987, diversos documentos foram entregues ao Congresso Nacional, por líderes de diversas aldeias indígenas do país objetivando a regularização de direitos e garantias aos povos originários. O foco central pautou-se no reconhecimento das terras tradicionalmente ocupadas, tendo o apoio de diferentes segmentos da sociedade brasileira (antropólogos, juristas, religiosos, ONGs, etc). (SILVA, 1995).

Porém a comemoração foi limitada, visto que mesmo com as conquistas, novos dilemas e lutas surgiram, seja pelo cumprimento dos direitos e pela manutenção do que já se tinha conquistado.

A pesquisa parte da análise do discurso jurídico constitucional e da problematização se o discurso normat(li)izador efetivamente promove uma identificação dos indígenas em suas múltiplas facetas, ou se ainda subliminarmente insere um discurso “colonizador” e “homogêneo”, como sujeito que ainda depende de interferência, proteção e tutela do Estado. Se os povos indígenas no cenário atual ainda recebem tratamento de subalternidade (SPIVAK, 2014) frente ao demais brasileiros, quando não de uma condição de anormal/diferente/deficiente (SKLIAR, 2003).

O texto, elaborado em condições de produção da década de 1980 foi produzido no intuito de acompanhar a sociedade brasileira em seus avanços e desenvolvimento. Logo, ainda ser útil e aplicável em dias atuais. E pelas regularidades discursivas a reflexão é apurar se a luta indígena realmente resultou na conquista e o devido cumprimento dos direitos ou se a realidade dos povos originários ainda é palco para perdas e apagamentos.

Assim, a ideia é de se realizar uma abordagem analítica transdisciplinar que concilia a Análise do Discurso de origem francesa, ao procedimento metodológico da arqueogenealogia foucaultiana, e por base em Pêcheux, além dos estudos culturalistas e decoloniais.

Por isso, a pesquisa visa rastrear a argumentação jurídica empregada na construção dos textos normativos, em especial, o texto constitucional de 1988, como forma de persuadir e convencer sobre o sujeito indígena.

2 | A TEMÁTICA INDÍGENA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

No período da década de 1980, o processo para democratização do Brasil, não só possibilitou, como também incentivou a discussão da inclusão da temática indígena

pela sociedade civil e pelos próprios indígenas, que na ocasião reivindicavam uma maior conscientização e busca de organização política para participação no processo democrático. (SOUZA FILHO, 2021)

As reuniões promovidas destacavam a necessidade de superação da perspectiva assimilacionista do Estado em relação aos povos indígenas, e a consideração destes como cidadãos brasileiros. Assim, não bastava a restauração da democracia, devendo haver uma pluralidade da sociedade brasileira e possibilidade de participação concreta de ativa participação política, não apenas individual, mas coletiva. (LACERDA, 2008).

A questão seria enfrentada pela primeira vez pelo movimento indígena, em julho de 1985. Reunidos pela UNI em Goiânia, com o apoio do Cimi, um grupo de líderes indígenas tinha por desafio discutir o tema da representação de seus interesses na ANC. Eram líderes dos povos **Sateré Mawé** (AM), **Yawanawá** (AM), **Tukano** (AM), **Tikuna** (AM), **Machineri** (AM), **Jaminawa** (AC), **Apurinã** (AC), **Kaxarari** (AC), **Makuxi** (RR), **Suruí** (RO), **Karipuna** (RO), **Guajajara** (MA), **Tembé** (PA), **Munduruku** (PA), **Xokó** (SE), **Kiriri** (BA), **Fulniô** (PE), **Guarani-Kaiowá** (MS), **Kaingang** (PR, SC, RS), **Terena** (MS), **Krenak** (MG), **Bororo** (MT), **Xavante** (MT), **Pareci** (MT), **Umutina** (MT), **Irantxe** (MT), **Bakairi** (MT), **Tapirapé** (MT), **Ricbaktsa** (MT) e **Apiaká** (MT). Para a maioria, a participação na Constituinte deveria ocorrer de forma direta, com candidatos escolhidos pelas comunidades, sem vinculação partidária. (LACERDA, 2008, p. 32) (grifo da autora)

Com o apoio de simpatizantes, e buscando um assento direto e especial junto a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), a causa indígena ganhava espaço. Tanto que a proposta de representação especial indígena foi encaminhada à Comissão Provisória de Estudos Constitucionais – a famosa “Comissão de Notáveis”, mas foi rejeitada sob o fundamento de que os indígenas deveriam ser representados pela FUNAI, seu “órgão tutor”. (LACERDA, 2008).

Porém, a Emenda Constitucional 26 de 28 de novembro de 1985 frustrou os anseios dos movimentos sociais por uma Constituinte exclusiva. (LACERDA, 2008).

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) manteve sua postura de apoio a participação popular na elaboração da nova Carta Magna. Em colaboração, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) elegeu como prioridade para o biênio de 1985/1986 o apoio a Reforma Agrária e o acompanhamento à Constituinte, com incentivo e apoio ao movimento indígena. (LACERDA, 2008).

E visando acessar à Câmara Federal por meio de candidaturas próprias, ao todo, sete indígenas concorreram a vagas de deputados federais constituintes. Mas apesar dos esforços, nenhum dos candidatos se elegeu. Por isso, o movimento indígena passou a investir por meio da UNI, juntamente com o apoio, em especial da Cimi, Inesc, Cedi e CPI-SP, na articulação de apoio parlamentar para o “Programa Mínimo”. (LACERDA, 2008).

A participação indígena para a Constituinte exigiu da UNI e das entidades de apoio as causas indígenas não apenas as tarefas de articulação política e acompanhamento

do trabalho dos parlamentares constituintes, mas também a necessidade de manter os indígenas informados, alertas e mobilizados na causa. (LACERDA, 2008).

Com a instalação da ANC, o deputado Ulisses Guimarães foi eleito presidente da Assembleia, e nos termos do Regimento Interno, os trabalhos da ANC foram divididos em oito Comissões Constitucionais. Nesse momento, o movimento indígena e as entidades aliadas reuniram-se em última reunião, para a formatação final da Proposta Unitária sobre os Direitos Indígenas na Constituinte. (LACERDA, 2008)

E assim,

[...] após ouvir os índios nas dependências do Congresso Nacional, chegara o momento de se escutá-los na própria aldeia. No dia 6 de maio, [...] um grupo de constituintes da Subcomissão das Populações Indígenas viajava até a aldeia Gorotire, no sul do Pará, a fim de realizar ali mesmo uma audiência extraordinária. [...] A comitiva foi recebida pelos caciques Kayapó e levada à casa dos Guerreiros. Ali os Constituintes ouviram daqueles líderes indígenas as principais reivindicações da comunidade [...]. Entre os problemas detectados pela comitiva estaria um desmatamento indiscriminado no interior da reserva por parte do Grupo Sebba, com conivência da FUNAI, em troca são oferecidas aos índios casas de alvenaria de valor muito aquém do real. (LACERDA, 2008, p. 69).

Posteriormente, o processo de discussão sobre as temáticas dos direitos indígenas, sofreram reprimendas, com textos substitutivos. Assim, visando manter a temática indígena em pauta, as propostas de Emenda Popular foram meios de apresentar a ANC propostas coletivas por parte dos cidadãos. Nesse instante, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) se mostraram importantes. (LACERDA, 2008)

Em auxílio, a emenda de autoria do Constituinte Domingos Leonelli (sem partido-BA)

[...]visava corrigir a introdução, no texto constitucional, de uma figura que já havia sido abolida desde o século passado, os aldeamentos indígenas, que à época haviam servido a uma política genocida. Finalizando, agradeceu a registrou a presença, nas galerias, dos guerreiros Kayapós, e disse que a Constituição que é dos cidadãos, dos miseráveis, é também a Constituição dos índios. (LACERDA, 2008, p. 137).

Em seguida, o deputado Bernardo Cabral resolveu apoiar a emenda, acompanhando o texto de Leonelli. Assim após impasses, pela primeira vez na história do país, o texto constitucional passou a contar com a participação dos povos indígenas. (LACERDA, 2008).

Como explica Santos “o capítulo VIII da Constituição Federal (CF), intitulado Dos Índios, em seus artigos 231 e 232 e respectivos parágrafos, delineou as bases políticas em que se devem efetivar as relações entre os diferentes povos indígenas e o Estado Brasileiro”. (1995, p.87).

Assim, a redação do artigo 231 da CF prevê o reconhecimento aos índios, de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre

as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Por sua vez, o 2º parágrafo, do artigo 231 da CF expõe que cabe aos índios o usufruto exclusivo das riquezas do solo, rios e lagos, das terras em que eles ocupam e que destinam a sua posse de forma permanente.

E, no 3º parágrafo é elencado sobre o aproveitamento dos recursos hídricos e reservas energéticas, garantindo que a pesquisa e a lavra das riquezas minerais somente se efetivem mediante autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, com possível participação dos resultados da lavra. Nesse ponto, Santos assevera que “[...] constituiu-se numa inovação legislativa, destinada a assegurar a sua relativa autonomia. Trata-se aqui de reconhecer que essas populações têm o poder de vetar tais projetos, ou seja, o Estado não pode simplesmente decidir e impor como fazia até recentemente”. (1995, p.88)

O texto do §4º traz que as terras indígenas são inalienáveis e indisponíveis, e que são imprescritíveis os direitos sobre elas exercidos. Enquanto o §5º o enunciado traz que é vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras a não ser nos casos de catástrofe ou epidemia que coloquem em risco a sua população, após referendo do Congresso Nacional, ou quando houver interesse da soberania do país, também com deliberação do Congresso Nacional, garantindo o retorno logo após cesse o risco.

Após, no parágrafo 6º é tido por nulos e extintos, sem produção de efeitos jurídicos os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras ou a exploração das riquezas naturais do solo, rios e lagos nela existentes, com ressalva do interesse público da União, segundo disposição de lei complementar, não sendo indenizadas as benfeitorias derivadas de ocupação de boa-fé.

E por fim, o §7º elenca não se aplicar as terras indígenas o que dispõe o artigo 174, §§3º e 4º da Lei Maior. A Carta Magna ainda assegurou o direito à educação, ao reconhecimento das línguas nativas e dos seus processos de aprendizagem, assim como a proteção às suas manifestações culturais, nos termos dos artigos 210 e 215, da CF.

No mais, o artigo 232 trata que os índios, assim como suas comunidades e organizações são consideradas partes legítimas para ajuizar medidas judiciais para defesa de seus direitos e interesses, devendo o Ministério Público intervir em todos os atos do processo.

Ainda assim, mesmo com os diversos esforços, a comunicação e conhecimento das questões indígenas ainda são pouco conhecidas efetivamente, quando não são estereotipadas na sua veiculação a respeito da temática.

3 | DO ARCABOUÇO TEÓRICO

No que concerne a análise do discurso, é necessário apurar que a linguagem não é

transparente, mas sim opaca. Como afirma Orlandi (2017, p. 210) “[...] tanto a linguagem como o mundo não são transparentes e, como dissemos, não se ligam termo a termo. Tampouco se encontram palavras neutras em suas interpretações”.

Aliás, o discurso é carregado de ideologia que será compreendido através da interpretação. Seguindo Coracini (2007) que pauta-se em Lacan, todo discurso “[...] é descentrado, fragmentado, inefável, atravessado pelo inconsciente que, por sua vez, se constitui na e pela linguagem”.

E nesse processo de significação é rastreado os efeitos de sentido que são produzidos pelos sujeitos, levando em consideração a constituição dos sujeitos, dos sentidos e da relação imaginária destes com suas condições de existência, qual seja, é o que a análise do discurso vai nominar de condições de produção, apurando o sujeito, a situação que imaginariamente é constituída e a projeção imaginária da situação, bem como a memória discursiva.

Conforme Coracini (2003, p. 218):

É nessa região de conflitos e tensões – entre a extrema valorização do outro, da cultura e da língua do outro e a extrema valorização da própria cultura e, conseqüentemente, entre a desvalorização da própria cultura e a desvalorização do outro –, onde se dá o deslizamento de sentidos, que se configura a subjetividade e a identidade do sujeito e da nação e, portanto, do brasileiro e do Brasil.

Desse modo, é por meio do discurso que os indivíduos tornam-se sujeitos, bem como se perpetuam as relações de poder. Nesse ponto, a cultura como mecanismo de poder permeia o discurso do que acaba sendo valorizado e o que se descarta. Daí a razão pela qual se torna difícil atingir um ponto de equilíbrio e respeitabilidade entre os povos.

Além disso, pelos estudos da AD, não tem como deixar de relacionar sujeito e ideologia. Assim é “que se considera que o sujeito se constitui como sujeito por ser afetado pelo simbólico”. (ORLANDI, 2015, p.54). O sujeito precisa sujeitar-se a língua para ser sujeito de algo. E uma vez constituído, este sofre diversos processos de individualização e de socialização.

O sujeito não é fonte absoluta do significado, do sentido, não é a origem, visto que se forma pelos dizeres de outros sujeitos, fruto da interação das várias vozes, da relação com o sócio ideológico, o que o faz ter um caráter heterogêneo, sabendo que “por trás de uma aparente linearidade, da emissão ilusória de uma só voz, outras vozes falam” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 141).

Mussato (2021, p. 80) seguindo Pêcheux explica que

[...] o sujeito do discurso é determinado sócio historicamente, afetado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, uma vez que, numa dada formação social (estratificada, antagonicamente, em classes sociais), a ideologia interpela os indivíduos em sujeito. Dessa forma, a relação da ideologia com o inconsciente está no fato de que o sujeito não percebe tal interpelação, tomando-a como evidência ou como naturalidade das relações sociais,

corroborando a noção de assujeitamento.

Esse atravessamento pelo inconsciente liga-se ao assujeitamento ideológico. Assim, o sujeito materializa na língua os efeitos de evidência por meio de ilusões em que se imagina capaz de dizer e controlar o que diz ou os sentidos do que se diz. É o que se vem chamar de esquecimentos.

Conforme Pêcheux (1975) é necessário distinguir duas formas de esquecimento no discurso: o esquecimento número dois que é da ordem da enunciação, da impressão denominada ilusão referencial que faz acreditar que o que se fala e o que se faz provém de uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, sendo uma relação natural entre palavra e coisa.

E o esquecimento número um, resultado do quanto se é afetado pela ideologia, pois se tem a ilusão de que o que se fala e se faz é fruto de uma autoria do sujeito, quando na realidade trata-se de um retorno a sentidos preexistentes.

Para Mussato (2021, 81), “[...] buscando distanciar-se da conceituação de forma-sujeito pela qual Pêcheux mantém a ideia de uma luta de classes, Foucault (1995) observa os modos diferentes de constituição do sujeito estabelecendo três distintas formas de objetivação de sujeito”.

Assim, na primeira configuração o sujeito se conhece por meio da ciência, na condição de seu próprio objeto de estudo, parte de sua história biológica e natural. Já na segunda, Foucault analisa o sujeito dividindo-o em si mesmo e em relação aos outros sujeitos, ou seja, de quem seriam normais e anormais (loucos). E como terceira configuração, consagra o conhecimento de si mesmo e as práticas de si que levam os indivíduos a constituírem-se como sujeitos. (FOUCAULT, 1999)

Para a AD, a compreensão do sujeito no discurso, portanto, demanda a compreensão do entrecruzamento dos diversos discursos e sentidos que permeiam o sujeito e das vozes que fazem ecoar em sua própria voz. O sujeito, logo, não é homogêneo.

Este é interpelado pela ideologia para que se produza o dizer. Por seu turno, a evidência do sujeito apaga deste o fato de ser afetado pela ideologia. São tais evidências que possibilitam aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas e experimentadas, mas que também funcionam pelos esquecimentos, dando a subordinação-assujeitamento a forma de autonomia.

Assim a diversidade dos povos, com suas variáveis características e peculiaridades dá margem a diferentes contextos de língua, cultura, costumes, políticas, ideologias, dentre outros. E a cada interação, o indivíduo é atravessado pelo outro, promovendo assim uma mudança do ser, do pensar, do existir.

Quando se fala em identidade, ou seja, das características que cada pessoa carrega em si e que a diferencia das outras pessoas, ou de outras coisas, razão pela qual se consegue, portanto, reconhecê-la e individualizá-la, é possível também problematizar os

conflitos que surgem por essa diferenciação, e dos entraves dos sujeitos em buscar um pertencimento em relação as identidades. Até porque a ideia de identidade é fruto da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é”, e erguer a realidade ao padrão dado pela ideia, recriando assim, essa realidade. (BAUMAN, 2005).

Por isso, não há como desvincular identificação dos sujeitos por si próprio e pelos outros sem deixar de lado a relação como este sujeito se identifica e de como ele é constituído em sua existência por tudo que o cerca. A noção de identidade não pode ser definida como fixa, fechada, sistematizada, mas como algo que envolve o movimento da história, o deslocamento de posições-sujeito. (GALLI, 2010).

Coracini aponta que (2007, p.49)

Nisso consiste a identidade, ou seja, não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis. Ora, sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação; onde alguém sabe a verdade, alguém pode falar em nome do outro, responder pelo outro, dizer o outro...

Por isso, a identidade constitui não apenas a si próprio, mas a visão que se estabelece ao outro pela ilusão que nos atinge de verdade.

4 | O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS FRENTE A IDENTIDADE INDÍGENA NO TEXTO CONSTITUCIONAL

A redação inserida no Capítulo VIII – Dos Índios, seguiu-se de dois artigos, quais sejam, artigos 231 e 232 para tratar especificamente sobre o reconhecimento indígena, além de prever direitos e garantias. Nesse ponto, destaca-se em recorte:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Art. 232. **Os índios**, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988). (grifo meu)

Pelo que se pode analisar, já de início verifica-se que o enunciador da Constituição de 1988, manteve a utilização do termo “índios”, para nomear o Capítulo da temática.

Utiliza-se de referido termo em uma redação que deveria ter sido inclusiva, receptiva, preservadora de direitos e garantias fundamentais. O termo “índio” é oriundo da época do “descobrimento”, quando os portugueses aqui chegaram. Foram nomeados dessa forma dado a crença de terem chegado as Índias. Assim, “[...] a palavra índio deriva do engano de Colombo que julgara ter encontrado as Índias, o ‘outro mundo’, como dizia, na sua viagem de 1492. [...] A palavra foi utilizada para designar, sem distinção, uma infinidade de grupos indígenas”. (IBGE, 2022). Porém pelo senso comum o termo fora associado a pessoas primitivas ou “selvagens”. Logo, extremamente preconceituosa e pejorativa. Nos anos de 1970, com o nascimento do movimento indígena o termo “índio” passou a ser usado como instrumento de luta.

Para Gonzaga (2021, p.3) “quando a palavra “índio” é utilizada por grande parcela da sociedade brasileira, nota-se que é atribuído o sentido de desdém do apelido, ou seja, de maneira pejorativa, traduzindo pensamento que visa ao estereótipo e a construir uma ideologia a fim de macular a imagem do indígena”. E continua, “[...] quando um corpo social, em geral, emprega referido termo para assim referir ao indígena, acaba por classificar este como menos humanizado, minimizando-o”. (GONZAGA, 2021, p.4)

A terminologia indígena passou a ser considerada, quando a questão indígena se tornou objeto de crescente atenção global, tendo maior destaque quando da aprovação da Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais (Convenção 169 da OIT), em 1989, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), e agência das Organizações das Nações Unidas (ONU).

A Convenção trouxe a definição de quem são os povos indígenas, e estabeleceu como dever dos Estados signatários a definição de procedimentos para proteção aos povos indígenas. (OIT, 1989).

Porém, o termo índio manteve-se na Lei Fundamental, e ainda permanece no decorrer dos artigos que compõem o Capítulo, qual seja, nos artigos 231 e 232, da CF, sendo reproduzido por quatro vezes, qual seja: são reconhecidos aos **índios** sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; [...] São terras tradicionalmente ocupadas pelos **índios** as por eles habitadas em caráter permanente; [...] **Os índios**, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988) (grifo meu).

Pelo viés discursivo, e levando em conta que a memória discursiva tem estreita ligação com a subjetivação, verifica-se que o enunciador aplica de um retorno à memória, não como busca ao passado, lembrança, mas como memória discursiva, interdiscurso, “[...] algo que fala antes, em outro lugar e independente” (ORLANDI, 2006, p.21).

O legislador/enunciador ao assumir a função de sujeito da enunciação, foi movido

pelo equívoco, que representa a marca de resistência pelas falhas, lapsos do seu dizer.

Os enunciados carregam uma heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1998) dada pela memória discursiva da apreensão dos diversos discursos que circundam a formação discursiva do sujeito, que tem a ilusão de que escolhe o dizer, mas “esquece” (PÉCHEUX, 1990) que dentro do discurso existe o sujeito e os outros que o constituem.

Por certo, levando em consideração que as representações não se constituem tão somente pelo que se destoa explícito do discurso, mas ainda, do que está silenciado/ implícito (ORLANDI, 2007), pode-se verificar que os indígenas “sofrem” com o fenômeno da desterritorialização e ainda da reterritorialização, ou seja, da perda da relação da cultura com o território geográfico e social e a mudança do território dada às novas e velhas produções simbólicas de migração. É o que o autor vai chamar de “transnacionalização de mercados simbólicos” (CANCLINI, 2013).

Assim, pode-se problematizar que se não fossem os novos contextos sociais dos indígenas, o Estatuto em vigor ainda teria força, ou seja, as relações conflituosas que permeiam as relações de poder (FOUCAULT, 1996).

Por isso, o sujeito terminar por ser “moldado”, (re) constituído pela cultura do outro, pela língua do outro, (no caso o branco), visto que as técnicas de poder que lhe perpassam o fazem mascarar o seu “eu”, reproduzindo o sujeito conforme seu “novo” ambiente lhe legitima. O sujeito para ser incluído, exclui suas “raízes”, o seu “antigo” para enquadrar-se no novo ambiente.

É que conforme Derrida trazido por Bhabha (2010) somos colonizados em todos os territórios: seja no corpo, no inconsciente, na linguagem. E por diversos fatores, seja pela cultura, crença, costumes, raça, etnia, cor, e até mesmo pela língua. Essa “[...] ignorância colonialista consiste na recusa do reconhecimento do outro como igual e na sua conversão como objeto”. (SOUZA-SANTOS, 2003).

E pensando na constituição dos sujeitos, e destes com os demais em suas interrelações “[...] na conjuntura ideológica do capitalismo, incluídas as relações de força e de sentidos que os interligam, os interrelacionam. Relações que, ao mesmo tempo, juntam e dividem, um significando em relação aos outros. Relação de entremeio entre eu, tu e ele”. (ORLANDI, 2017, p. 299). Esse entrecruzamento das diversas culturas e línguas apesar de permitem múltiplas identidades, podem desencadear sujeitos prisioneiros em seu próprio ser.

Os efeitos de sentido emergidos no texto constitucional são daquele sujeito ainda do período da colonização, daquele selvagem ou em vias de integração que foi inserido no Estatuto do Índio de 1973, e que deveria ter deixado de existir, ou seja, deveria ter sido revogado com a promulgação da Constituição de 1988.

Remete ao sujeito, que precisa de amparo Estatal, que ainda demanda de mecanismos de auxílio, assistência e acompanhamento, reforçando o discurso de que são

incapazes de legitimar-se de forma autônoma e independente.

Já no início do capítulo os efeitos de verdade inseridos são de que tais pessoas e suas comunidades não possuem plena aptidão civil para atuar em prol de seus próprios direitos.

O artigo 231 da atual Lei Maior discorre que são reconhecidos sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Nesse ponto, a repetição do termo índio reforça o raciocínio do discurso que se pretende introduzir de um sujeito vulnerável e que naquele momento histórico, social, político e econômico estava sendo reconhecido nacionalmente em suas peculiaridades, especialmente em seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Assim, o legislador alcança o imaginário de que as perdas da época de 1500 estariam sendo compensadas com uma redação de reconhecimento de que tais comunidades são originárias de nosso país e de que deveriam ser respeitadas.

Coracini (2007, p. 59) inclusive explica o quanto somos constituídos pelas representações que os outros fazem de nós, pois “assim como nomear é dar realidade ao objeto” falar sobre um povo é “dar-lhes existência”. De fato, foi uma grande conquista alcançar referida redação, pois até então nenhuma outra constituição teria tratado de uma forma tão expressa de que os indígenas tinham alguma relação de brasilidade ou de pertencimento ao território brasileiro.

Todavia, o que se segue na parte final da redação do caput do artigo 231 da CF é uma atribuição à União de demarcar, proteger e fazer respeitar todos os bens pertencentes a esses povos. A redação traz, portanto, os verbos demarcar, proteger, fazer respeitar, todos transitivos diretos.

Desse modo, o rastreio pelos verbos demonstra que o legislador reproduz no discurso a escolha de verbos que trazem a necessidade de ter alguém no controle para fixar os limites, e promover amparo, assistência ao mesmo tempo que tem o outro sob acatamento, obediência e observação.

Visualiza-se que o discurso do colonizador ainda se mantém enraizado na reprodução de um texto que inclui o reconhecimento de direitos aos indígenas, e ao mesmo tempo os mantém em relação de dependência, controle e determinação do que podem e do que não podem fazer.

As condições de produção que os indígenas brasileiros vivenciaram desde a colonização do Brasil são fruto do discurso de exclusão, marcados por enunciados referentes a apropriações de grandes territórios e na luta para recuperação das terras.

As políticas linguísticas empregadas ressoam os mecanismos de controle do Estado que aparenta um efeito de verdade de reconhecimento, quando na realidade mantém o sujeito indígena em condições de subalternidade.

O mesmo ocorre com a sequência da redação do dispositivo constitucional,

visto que os §1º ao 3º promovem a sensação de que se alcança garantias, sendo que o aproveitamento deve ser autorizado pelo ente estatal e ainda ser lavrado na forma da lei. A formação discursiva traz um enunciado cristalizado pela sociedade hegemônica/colonizadora, que promove efeito de verdade de que concede direitos, quando na realidade, extrai a clara percepção dos sujeitos.

Como afirma Borges (2014, p.84) “identificação, que, mesmo apontando, em determinados materiais, uma mudança de posição em relação à visão etnocêntrica europeia sobre eles, ainda é dominada pela visão preconceituosa, hierárquica e divisionista”.

O discurso jurídico constitucional de 1988 longe está de reconhecer o indígena de forma plena.

No tocante a sua legitimidade de atuação perante a busca de seus direitos e interesses, o sujeito indígena, assim como suas comunidades e organizações também não são aptos de plena capacidade civil. Apesar da redação inserir a expressão “são partes legítimas”, logo à frente prevê que a defesa dos direitos e interesses fica obrigada a intervenção do Ministério Público em todos os atos do processo.

A utilização do verbo intervir remonta ao efeito discursivo de que precisam de um agente para interceder por eles, para usar de poder de controle sobre eles, para acompanhar ou observar seus passos, mantendo-os sob o controle do Estado, certo que mais uma vez o termo “índio” é adotado no artigo 232 da Magna Carta.

Pelo que se pôde apreciar, ainda que preliminarmente, o ciclo vicioso que permeia a condição do sujeito indígena *versus* poder hegemônico ainda persiste no discurso jurídico.

O discurso constitucional ainda insere o indígena implicitamente em um “falso” efeito de verdade, como sujeito garantidor de seus direitos, mas que na realidade ainda se encontra em um “entrelugar”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Pelo que se pôde rastrear e problematizar, o texto constitucional por meio de seu discurso traduz efeitos de sentido que ao mesmo tempo que preveem direitos e reconhecem o sujeito indígena gera obstáculos e confusão na sua identificação como sujeito garantidor de seus direitos.

O indígena é forçado a aceitar o termo índio na redação oficial, para ser incluído perante a legislação, e com isso, tem normaliz(ta)do toda a sua luta, suas reivindicações, suas crenças e culturas étnicas em suas múltiplas configurações.

O sujeito é “moldado” e (re) constituído pela cultura do outro nas técnicas de poder que lhe perpassam, para o fazerem mascarar o seu “eu”.

Para tanto, faz-se necessário promover a desconstrução dos discursos que corroboram o tratamento de apagamento e silenciamento do sujeito indígena, e da submissão ao poder hegemônico.

Portanto, a problematização de mecanismos que possam garantir um olhar transcultural, sulista e decolonial, e conferir e legitimar aos indígenas a identificação e autonomia necessária para o exercício de seus direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Editora: Jorge Zahar, 2005

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em Acesso em 07 jun 2021.

_____. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm . Acesso em Acesso em 07 jun 2021.

_____. **Constituição Federal de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso em Acesso em 07 jun 2021.

BORGES, André. **Funai e Ibama liberam a entrada do agro em terra indígena**. In: Terra. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/sustentabilidade/meio-ambiente/funai-e-ibama-liberam-a-entrada-do-agro-em-terra-indigena,efcddb1457e3942c462575a29b7c2c4ea7a05u5p.html>. Acesso em 29.01.2022.

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas: poderes oblíquos. In: _____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloisa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013, p. 283-351.

CONVENÇÃO nº 169. Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/ Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011 Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em junho 2022.

CORACINI, Maria J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M.J.F. **Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua**. Alfa, São Paulo, n. 50, 2006

DERRIDA, Jaques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal Ltda. [Trabalho original publicado em 1979], 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

GALLI, Fernanda C. S. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, “EUS”. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Editora Matrioska, 2021.

LACERDA, Rosane. **Os povos indígenas e a Constituinte. 1987-1988**. Cimi – Conselho Indigenista Missionário: Brasília, 2008.

MUSSATO, Michelle Souza. **O que é ser índio sendo surdo?** Um olhar transdisciplinar. Campo Grande: UFMS, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo**. Editora Unicamp, 2ª ed. São Paulo, 2008.

ORLANDI, Eni. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni. P. **As formas de silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. Eu, tu, ele. In: ORLANDI, E.P. **Eu, tu ele: discurso e real da história**. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 7ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SANTOS, Sívio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SKLIAR, Carlos. Sobre-a-anormalidade-e-o-anormal. In: **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse ali?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. 2º reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. Editora Juruá, 10ª ed. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, 2007, 3-46.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E APRAXIA DA FALA: AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO NUTRICIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Data de aceite: 02/06/2023

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias
(UENF)

Yasmim Fonseca
(UENF)

Moniki Aguiar Denucci
(UENF)

Carlos Henrique Medeiros de Souza
(UENF)

RESUMO: Os enigmas do Transtorno do Espectro Autista têm sido estudados em suas mais variadas vertentes. No entanto, há um número reduzido de estudos voltados para a alimentação de crianças autistas, como eles reagem a seletividade dos alimentos durante as refeições, e, principalmente, a respeito de como é realizado o processo de inserção de uma alimentação saudável que possa contribuir para os aspectos relacionados às dificuldades sensório-motoras dessas crianças. As crianças autistas costumam apresentar dificuldades no desenvolvimento da linguagem relacionadas à apraxia da fala. Nesse sentido, esta pesquisa visa demonstrar as contribuições da avaliação

nutricional no desenvolvimento da linguagem de crianças autistas. Este estudo é de cunho qualitativo, pautado na revisão bibliográfica, com autores que dialogam sobre a temática proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Nutricional. Linguagem. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT: The enigmas of the Autistic Spectrum Disorder have been studied in its most varied aspects. However, there is a small number of studies focused on the feeding of autistic children, how they react to food selectivity during meals, and, mainly, on how the process of insertion of a healthy diet that may contribute to the aspects related to sensory-motor difficulties of these children is carried out. Autistic children usually present difficulties in language development related to apraxia of speech. In this sense, this research aims to demonstrate the contributions of nutritional assessment in the language development of autistic children. This is a qualitative study, based on literature review, with authors who discuss the proposed theme.

KEYWORDS: Nutritional Assessment. Language. Autistic Spectrum Disorder.

1 | INTRODUÇÃO

Em 2017 Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um afeta 1% da população mundial (ONU News, 2017). O transtorno vem sendo estudado nas suas mais variadas vertentes e os seus enigmas gradativamente sendo desvelados pela ciência. O TEA, frequentemente, está associado à apraxia da fala, à linguagem e à seletividade alimentar. Esta correlação não poderia ser diferente já que os critérios diagnósticos envolvem déficits na comunicação e na interação social, com questões sensoriais relacionadas ao quadro.

Dessa forma, esta pesquisa visa demonstrar as contribuições da avaliação nutricional no desenvolvimento da linguagem de crianças autistas, ressaltando a importância da alimentação saudável e um alerta a respeito de como é realizado o processo de inserção de uma alimentação saudável que possa contribuir para os aspectos relacionados às dificuldades sensório-motoras e de linguagem dessas crianças. Nesse processo, realça-se ainda a relevância de uma equipe multidisciplinar, incluindo o nutricionista como o profissional-chave nos aspectos que tangem as questões alimentares. Este estudo é de cunho qualitativo e a metodologia utilizada foi revisão bibliográfica, pautada em autores que dialogam com a perspectiva da avaliação nutricional e desenvolvimento da linguagem em crianças autistas.

2 | TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E LINGUAGEM

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que envolve prejuízos na comunicação e interação social. Além disso, as pessoas autistas apresentam comportamentos restritos repetitivos e estereotipados.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, descreve o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, com aspectos e características individuais que a nível global norteiam os profissionais da saúde para o diagnóstico do transtorno:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-V, 2014, p. 32).

Existem três níveis de gravidade, que expressam às necessidades apresentadas pelo indivíduo com TEA em termos de comunicação e interação social: “1) exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial e 3) exigindo apoio muito substancial”. Dessa forma, o indivíduo com TEA, de acordo com o seu nível precisará de mais ou menos suporte de equipe multidisciplinar e apoio no campo acadêmico. (DSM-V, p. 36)

Cunha (2017) ressalta que “a linguagem é um dos comprometimentos que mais levam esses indivíduos ao diagnóstico” e afirma que:

[...] além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia (CUNHA, 2017, p. 27)

Nesse contexto, Neiva (2013, p. 490) ressalta os pensamentos de Saussure de que “a língua é um fato social, que as pessoas adquirem por meio das vivências sociais”, portanto, a linguagem é constituída por meio de uma língua, que tem natureza social universal e é expressa sistematicamente em padrões deliberados pela sociedade. O autor ainda realça Chomsky em sua definição de linguagem:

a linguagem é um sistema formal caracterizado por transformações internas, cujas regras compõem a sintática e a gramática. O uso contextual da linguagem é uma dimensão completamente ignorada pela teoria chomskiana. No modelo de Chomsky, a linguagem não é a atualização mecânica de um sistema de regras, mas um processo criativo que permite produção e a interpretação de um número infinito de sentenças que nunca foram ouvidas anteriormente pelos falantes. [...] Recentemente, Chomsky defendeu a ideia de que a linguagem deve ser descrita em termos de um conjunto finito de princípios (regras gramaticais) e parâmetros (marcadores) que são ligados ou desligados pelos usuários da língua. Os dois mecanismos formais complementam-se na mente dos falantes. (NEIVA, 2013, p. 98)

Contrapondo os pensamentos de Saussure sobre linguagem, é descrito em Marcondes (2014), as ideias de Bakhtin:

[...] uma criação coletiva que se dá no diálogo entre o “eu” e o “outro”. A interação entre interlocutores é, portanto, o princípio fundador da linguagem. A subjetividade dos interlocutores certamente é decisiva para a existência dos atos de fala. No entanto, Bakhtin diz que até mesmo essa subjetividade é construída em um processo social e histórico. Nenhuma subjetividade escapa completamente a seu espaço social e a seu tempo histórico (MARCONDES, 2014, p. 297).

Para Bakhtin (1929), a língua é fundada na interação social, logo, o autor ressalta a importância da comunicação social que é construída em um processo que envolve subjetividades entre os interlocutores.

Dessa forma, o sujeito deve se render às condições e moderações prescritas pelo contexto que está inserido com seus interlocutores. Assim, somente seguindo os sistemas linguísticos, os costumes e a cultura, que as intenções são alcançadas com plenitude em seu meio social (OLIVEIRA, 2008).

Nos estudos de Jakobson (1960), são contemplados os aspectos funcionais da linguagem de forma que o ato de comunicação verbal possa ser realizado adequadamente, dentro os quais o autor destaca: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o

canal e o código.

Assim, destaca-se que essa área está além do formalismo gramático ou da ligação existente entre símbolo e objeto. A partir do panorama apresentado, percebe-se que a linguagem pode ser vista como algo muito maior do que apenas informar, mas como ferramenta social que envolve as pessoas e seus contextos, produzindo efeitos práticos.

Nesta perspectiva, é relevante mencionar a respeito do desenvolvimento gradativo da linguagem. Sendo assim, em uma primeira etapa da aquisição da linguagem, denominada de pré-linguística de acordo com Gomes & Terán (2014), vai aproximadamente até os doze meses de idade, em que as manifestações da criança se configuram por meio do choro, reações a ruídos fortes, arrulhos, balbucio, subsequentemente passam a emitir sons variados que ainda não são parte da linguagem falada. Aos seis meses de idade, a criança já consegue fazer um diálogo vocal, repetindo sons ouvidos de adultos. Ao aproximar-se dos dez meses de idade, a criança começa a repetir os monossílabos como “pa, pa” ou “ma, ma”, sendo considerados esboços das primeiras palavras (GOMES; TERÁN, 2014).

Gomes & Terán (2014), apontam que na etapa linguística, há a construção da linguagem propriamente dita e que entre doze e quinze meses vão surgindo as primeiras palavras significativas e intencionais. Dessa forma, a criança inicia uma interação maior com o adulto em termos de escuta e repetição. Com isso, a criança passa a ter um modelo sonoro similar ao que ela emite, fazendo com que haja desenvolvimento fonético em suas emissões posteriores.

Nesse contexto, a criança autista se afasta do desenvolvimento da linguagem típica, pois muitos dos marcos do desenvolvimento da linguagem não acontecem ou há significativos atrasos (HAGE & PINHEIRO, 2018). Panciera et al. (2019), destaca estudos que demonstram que não há prejuízo no desenvolvimento da linguagem em crianças autistas nos aspectos sintático, morfológico e fonológico da língua. No entanto, existem déficits importantes na dimensão da pragmática, que são percebidas no decorrer do desenvolvimento da criança.

Neste cenário, observa-se que a linguagem é gradativamente construída desde o nascimento, requerendo em sua aquisição a coordenação de diversas funções e aptidões, a intervenção de diversos órgãos e ainda à evolução e a maturação cerebral. Além disso, todo processo está intimamente ligado com a coordenação dos órgãos fonoarticulatórios e com os progressos no desenvolvimento psicomotor, bem como com a evolução cognitiva (GOMES; TERÁN, 2014). Nesse contexto, é relevante conhecer o conceito de Apraxia da Fala, para melhor compreensão da correlação entre os temas.

A apraxia da fala foi descrita pela primeira vez por Darley, em 1969, no encontro da American Speech and Hearing Association (ASHA). Para Darley (1978), a Apraxia da Fala se define como uma desordem da articulação que devido a uma lesão cerebral, causa perdas na musculatura da fala e nas habilidades de sequenciamento dos movimentos que produzem de forma espontânea fonemas ou o seu sequenciamento. Contudo, os autores

ressaltam que não há fraqueza ou lentidão expressivas ou mesmo falta de coordenação dos referidos músculos no que tange os movimentos reflexos ou automáticos. Dessa forma, pode-se entender a Apraxia da Fala como um distúrbio que afeta a capacidade motora para reproduzir e sequenciar os sons da fala, dificultando, assim, o desenvolvimento e a aquisição da linguagem de forma adequada.

2.1 As contribuições da avaliação nutricional no desenvolvimento da linguagem

A avaliação do estado nutricional é uma das etapas fundamentais, relacionadas a estudos sobre qualquer criança em processo de desenvolvimento, seja do cognitivo, corporal e comportamental. É importante para acompanhar se seu processo de crescimento está afastado do padrão ou outros fatores em que são detectadas algumas doenças que a levam a impedir seu crescimento e desenvolvimento, podendo ser afetado por condições sociais desfavoráveis e afetar também as pessoas que cuidam do indivíduo com TEA, pois as crianças autistas, possuem um estilo de vida, diferentes das outras crianças (ZUCHETTO, 2011).

De acordo com Mann e Truswell (2011), a avaliação nutricional vem se tornando uma ferramenta importante na atualidade, principalmente por sua função na etiologia de doenças crônicas que vem ocorrendo com mais frequência no período infantil, tais como, obesidade, doenças cardiovasculares, o câncer e outras. Em consonância com Martins (2008), a avaliação nutricional se tornou importante, pois analisa e apresenta os indicadores presentes no estado nutricional, indicando a existência ou risco de um processo mórbido nutricional.

A avaliação nutricional como um processo gradativo, que é realizado somente por nutricionistas, com o objetivo de identificar o estado nutricional que o paciente se encontra. A avaliação nutricional, é o principal caminho para todas as atividades desenvolvidas em nutrição, se tornando o início, meio e fim para todos os indivíduos saudáveis e os doentes, sem tornando um método eficaz que abrange toda a coleta de informações iniciais, mas também a reavaliação periódica (GOMES, 2018).

De acordo com Mello (2002), a importância da avaliação nutricional nas crianças é o primeiro passo significativo para avaliar se o crescimento está de acordo com os padrões esperados, pois facilita na hora de propor intervenções nutricionais de combate, fortalecimento e adequadas ao resultado. É um instrumento diagnóstico, pois mede de diversas maneiras as condições nutricionais presente no organismo, que são determinadas pelos processos de ingestão e absorção de nutrientes, sendo assim, a avaliação nutricional determina o estado nutricional de cada paciente, que é o resultado entre a ingestão e perda de nutrientes em que ele apresenta. O estado nutricional de uma pequena população, demonstra a sua qualidade de vida, e não existe uma forma de reduzir a desnutrição, se ela não for diagnosticada da maneira correta e por profissionais. Sendo assim, quanto mais

populações se reavaliarem sobre seu estado nutricional, mais chances precoces teremos para diagnosticar as doenças presentes.

Pensando na avaliação do estado nutricional infantil, sabe-se que não existe métodos totalmente sem críticas, principalmente se tratando de crianças saudáveis, como de crianças com alguma doença crônica. Atualmente, existem diversos métodos para se avaliar o estado nutricional, tais como acompanhamento médico direcionado, exames de rotina e questionários. O questionário mais utilizado é a Avaliação Subjetiva Global (ASG), por ser aquele que melhor atende ao problema nutricional detectado, seja em uma parcela da população, ou individualmente.

De acordo com Abreu (2001), a alimentação tem como objetivo satisfazer as necessidades nutricionais de todo ser humano, possibilitando em cada um o desenvolvimento de suas atividades cognitivas, biológicas, sociais e culturais, que o possibilita estar em constante socialização.

As primeiras experiências nutricionais de um indivíduo não são atribuídas a nenhuma relação ao seu peso na fase adulta, pois interferem diretamente na construção de uma proteção a determinadas doenças crônicas, que possivelmente venham a se desenvolver na fase adulta. Por isso, a importância de sempre procurar uma ajuda médica para averiguar em que estado nutricional seu organismo se encontra, fazendo um acompanhamento nutricional, para estar dia a dia com a alimentação saudável e com o próprio organismo funcionando corretamente e produzindo cada vez mais, a proteção que o corpo humano necessita.

Conforme Williams e Wrught (2008), “não há nenhuma cura completa conhecida para o Autismo, usando-se a medicina tradicional, fisioterapia ou homeopatia” (p. 296). Mas, cuidar da alimentação, como foi salientado, contribui para o desenvolvimento de aspectos comportamentais, que chegam ao cognitivo e produzem novos comportamentos.

É importante ressaltar, que a nutrição e a alimentação, são duas aliadas para a proteção da saúde humana. Uma alimentação saudável, garante os benefícios necessários para conduzir da melhor maneira o bem-estar de muitas pessoas, sejam elas do esporte, da academia e principalmente todos que compõem a sociedade. A alimentação possibilita a expansão e ampliação humano com qualidade e resistência. E a nutrição se torna uma aliada, para fazer com que os indivíduos se conscientizem cada vez mais, sobre ter uma alimentação saudável e balanceada, sem recorrer totalmente as academias e acompanhada por um especialista. Um corpo bem alimentado e contendo as principais fontes de energia e proteínas, se torna cada vez mais imune as variadas doenças crônicas que a cada dia vem aumentando (LAMA, 2022).

Nesse contexto, de acordo com Leite et. al (2019), o funcionamento nutricional dos indivíduos autistas é bem complexo, pois é preciso diagnosticar a carência nutricional que cada indivíduo apresenta, bem como suas deficiências nutricionais que são originadas pelo próprio transtorno. A presença de comorbidades também pode influenciar diretamente a

essa carência nutricional, precisando ser identificadas por exames e acompanhamento médico.

De acordo com Santos (2020), as deficiências mais presentes em pessoas com Autismo são as vitaminas de complexo B, como a B1, B3, B5, B6 e B12, além as vitaminas C e A que fazem a produção da imunidade contra as doenças crônicas e ainda a falta do zinco, magnésio e outros.

Nos primeiros anos de vida de uma criança, inicia-se o processo de apresentação da alimentação em que ela irá utilizar, para isso a família apresenta uma gama de alimentos com diferentes texturas, sabores e cores diferenciadas e que são aceitos com naturalidade. Para a criança autista, essa variação na alimentação se torna um desafio para a família, pois as crianças são mais seletivas e resistentes a se permitir conhecer algo novo. Dessa forma, algumas crianças criam um bloqueio, conhecido como seletividade alimentar, que é característico da própria condição e que acaba por frustrar as novas experiências alimentares. O comportamento apresentado pelos autistas, como a repetição, o interesse restrito e as questões sensoriais, influenciam diretamente na seleção dos alimentos a serem apresentadas a eles, o que dificulta o consumo de nutrientes essenciais como as vitaminas já apresentadas, fazendo com que o seu estado nutricional se torne inadequado (LAZARO, 2016).

Para os autistas, acontece três aspectos que se tornaram marcantes na alimentação, principalmente na hora das refeições cotidianas, que são, a seletividade marcada pela pouca variação em seus cardápios, causando carências nutricionais, a recusa é um outro aspecto, pois mesmo que aconteça a seletividade, algumas crianças se recusam a ingerir determinados alimentos que são fundamentais para não entrar em um quadro de desnutrição calórico-proteica e ao mesmo tempo não ocorrer a indisciplina alimentar (CERMAK; CURTIN; BANDINI, 2010).

Portanto, é fundamental estar em acompanhamento com os médicos indicados e com nutricionistas, pois a alimentação dos autistas deve ser cautelosa sobretudo contendo alimentos saudáveis e ricos em fontes de vitaminas.

Ao pensar sobre dieta complementar para o recém-nascido, o leite materno é o mais importante alimento para eles, uma vez que contém os nutrientes necessários, além de produzir imunoglobulinas que são responsáveis por garantir o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças, garantindo sua evolução intestinal e sua defesa imunológica, protegendo todos os tecidos de uma infecção bacteriana a todos os órgãos. Portanto, a amamentação é uma das principais formas de evitar doenças que afetam o sistema nervoso central das crianças (SELIM ME; AYADHJ LY, 2013).

Segundo Papalia e Feldman (2000), no período da década de 80, iniciam-se os estudos sobre as grandes quantidades de aminoácidos e peptídeos (os peptídeos são biomoléculas formadas por dois ou mais aminoácidos), com o início da alimentação que se origina no sangue, no líquido cefalorraquidiano (que é um fluido corporal que normalmente

flui através do sistema nervoso central, que pode ser encontrado entre o crânio e o cérebro) e na urina de autistas. Esses estudos trouxeram algumas hipóteses sobre uma possível relação entre o autismo e os distúrbios de metabolismo proteico.

As crianças autistas manifestam alguns sintomas gastrointestinais sendo elas, vômitos, diarreia, emagrecimento, rigidez a alguns alimentos, dor abdominal e outras (GONZALÉZ et al., 2005). Portanto, para evitar a presença desses sintomas com frequência, é preciso eludir a ingestão de glúten, encontrado em alimentos como trigo e aveia, para evitar uma consequência grave ocasionada na vilosidade da membrana intestinal, que são as dobras intestinais, que resultam em uma má absorção de nutrientes após a sua digestão (MAHAN; STUMP, 2005).

Desta forma, crianças, adolescentes e adultos com autismo, dependem de uma dieta especial, realizada mediante intervenções nutricionais que são pensadas de modo que não possua insuficiência, como a presença de alergias alimentares, a presença e/ou ausência de vitaminas que podem comprometer os sintomas do autismo, principalmente em relação ao organismo intestinal. Sendo assim, alguns pais e profissionais pensam em uma abstinência de glúten e caseína, mas acrescentam a importância de a dieta conter vitamina B6 e magnésio, para oferecer as crianças e adolescentes autistas (GONZALÉZ et al., 2005).

O glúten e a caseína provocam algumas sensações nas crianças autistas, tornando-as hiperativos, com falta de atenção e aumenta a alteração na interação. Outros estudos trazem relatos das crianças autistas que adotaram uma dieta que não contém o glúten e caseína apresentam melhora em seus sintomas (DE CARVALHO, 2012).

Ao pensar em um novo modelo de plano alimentar para as crianças autistas, é preciso envolver todos os familiares e pessoas próximas, que convivem com elas, para que as mesmas pessoas possam contribuir com as mudanças e assim fazer com que o resignado receba da melhor maneira as modificações necessárias à sua rotina. É importante dizer que ao iniciar as primeiras mudanças, vem junto as dificuldades, pois envolvem a questão financeira, culturais e de preferencias dos indivíduos, mas a resiliência é a palavra-chave para conseguir êxito.

Nesse aspecto, o desenvolvimento da linguagem de crianças autistas pode ser beneficiado com uma boa avaliação nutricional e com um consumo de alimentos que propiciem condições cognitivas apropriadas ao trabalho de profissionais que interagem com essas crianças.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de ser humano a fala é o meio pelo qual as pessoas se expressam de acordo com os comportamentos observados no meio em que vive, fazendo -se compreender e ser compreendido. A beleza da língua é ratificada na diversidade!

Dessa forma, a linguagem vista pelos autores como algo de natureza social, disponível universalmente por meio da língua. A linguagem é dada como um grupo de regras que possibilitam regular e explicar a utilização intencional da fala, em um contexto social compartilhado por falantes e ouvintes. As pessoas autistas fazem parte de uma comunidade de fala por terem uma forma padrão de falar e compreender o seu interlocutor. Os atrasos no desenvolvimento da linguagem, que podem ser devido a condições relacionadas à Apraxia da Fala ou às próprias características inerentes ao transtorno, são questões que com acompanhamento adequado de profissionais da saúde, incluindo o nutricionista podem ser gradativamente favoráveis a um prognóstico promissor da pessoa autista.

Portanto, reitera-se a importância de uma alimentação regrada para as crianças, bem como uma visita frequente aos profissionais da nutrição, para uma avaliação nutricional, com o intuito não somente de verificação de características que possam indicar questões relacionadas ao Autismo, mas ainda para os já diagnosticados com o transtorno estarem em constante vigilância sobre a sua qualidade de vida. Recomenda-se ainda iniciar de forma gradativa o incentivo das atividades físicas, envolvendo as crianças e adolescentes cada vez mais para irem desenvolvendo a questão comportamental e social entre os seus pares desde cedo.

Assim, ter uma dieta saudável, rica em nutrientes e vitaminas necessárias para manter seu estado nutricional em dia, acompanhado sempre de um médico especialista e o contato direto com o nutricionista para estar e constante avaliação do seu organismo, pois a maturidade intestinal tem uma grande importância no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos autistas. Dessa forma, é preciso que a família esteja em constante preparo, juntamente a uma equipe de profissionais que acompanharão o indivíduo na sua rotina diária, nos seus exercícios físicos, na montagem de sua alimentação, a cada situação nova, avanços e descobertas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edeli Simioni de et al. Alimentação mundial: uma reflexão sobre a história. Saúde e sociedade, v. 10, p. 3-14, 2001.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CERMAK, Sharon A.; CURTIN, Carol; BANDINI, Linda G. Seletividade alimentar e sensibilidade sensorial em crianças com transtornos do espectro do autismo. *Journal of the American Dietetic Association*, v. 110, n. 2, pág. 238-246, 2010.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DARLEY, Aronson.; Apraxia para el habla: deficiencia en la programación motora del habla. In: Darley FL, Aronson AE, Brown JR. Alteraciones motrices del habla. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana; 1978. p.248-65.

DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V* (American Psychiatric Association – M.I.C. Nascimento et al., Trad); 5ª ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014.

GOMES, Mel Maria Assunção. *Terapia nutricional no estado de Minas Gerais: Avaliação de qualidade*. Porto Alegre. ArtMed. 2018.

GOMES, Ana Maria Salgado.; TERÁN, Nora Espinosa. *Transtornos de aprendizagem e autismo*. Cultural, São Paulo, 2014.

HAGE, Simone.; PINHEIRO, Lorena Adami da Cruz. Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância. In: LAMÔNICA, C. A. D.; BRITTO, O. B. D. *Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas*. BookToy, São Paulo, 2018

JAKOBSON, Romam. Linguística e poética. In: Linguística e Comunicação. São Paulo, Cultrix, 1970, p.123. (título original, 1960).

LAMA, Gabriel. Do bem-estar à alta performance: como alcançar e manter uma alta performance profissional com base em uma perspectiva multidimensional do bem-estar. Literare Books, 2022.

LÁZARO, Cristiane Pinheiro. Construção de escala para avaliar o comportamento alimentar de indivíduos com transtorno do espectro do autismo (TEA). 2016.

LEITE, Mikaelly Arianne Carneiro et al. Intervenção Nutricional no Transtorno Espectro do Autismo. 2019.

MANN, Jim; TRUSWELL, Stewart. Nutrição humana. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2011.

MARCONDES, C. F. *Dicionário da Comunicação*: 2ª ed. São Paulo, Paulus, 2014.

MELLO, Elza Daniel de. O que significa a avaliação do estado nutricional. *Jornal de Pediatria*, v. 78, p. 357-358, 2002.

NEIVA, Eduardo. *Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia*. São Paulo, Publifolha, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. News de Nova York, 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>. Acesso em: 14.06.2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10* (versão em português da sigla ICD, do inglês International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems); Porto Alegre: ArtMed, 1993.

PANCIERA, Sara Del Prete et al. Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas. *Psico*, v. 50, n. 4, p. e30603-e30603, 2019.

SANTOS, Pábula Rocha dos. A Influência da alimentação em crianças com transtorno do espectro autista no Brasil. 2020.

SELIM, M. E.; AYADHJ, L. Y. Possível efeito benéfico do aleitamento materno e da absorção de colostro humano contra a doença celíaca em ratos autistas. *Mundo J. Gastroenterol.*, v. 19, n. 21, p. 3281-90, 2013.

SILVA, Daniel do Nascimento. Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey. *DELTA*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-179, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502014000100009>. Acesso em: 29 jun. 2021.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. *Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

ZUCHETTO, Angela Teresinha; MIRANDA, Talita Barbosa. Estado nutricional de crianças e adolescentes com deficiências. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 16, n. 156, 2011.

UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA DE LITERATURA PORTUGUESA NA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA (UNESP)

Data de submissão: 14/04/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

UNESP

Araraquara – SP

<http://lattes.cnpq.br/8978103083856101>

RESUMO: A monitoria em Literatura Portuguesa foi realizada junto ao então departamento de Literatura, hoje nomeado Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). A aluna monitora foi supervisionada pela Prof.^a Dr.^a Renata Soares Junqueira. Ainda, a monitoria foi realizada de março a dezembro de 2016, ano em que a monitora estava no quarto (e último) ano de graduação em Letras na instituição. Inicialmente, a monitoria foi voluntária, mas a aluna passou a ser bolsista a partir de setembro de 2016. Por fim, a aluna teve a oportunidade de lecionar duas aulas eletivas para sua própria turma sobre as peças de teatro cuja leitura era obrigatória para a avaliação final das disciplinas “Estudos de Teatro Brasileiro” (primeiro semestre) e “Estudos de Teatro Português” (segundo semestre).

PALAVRAS-CHAVE: monitoria; ensino; literatura.

AN EXPERIENCE OF MONITORING PORTUGUESE LITERATURE AT THE FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS OF ARARAQUARA (UNESP)

ABSTRACT: The monitoring in Portuguese Literature was carried out at the then Department of Literature, today named Department of Linguistics, Literature and Classics, of the Faculdade de Ciências e Letras of Araraquara of the Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). The student monitor was supervised by Prof.^a Dr.^a Renata Soares Junqueira. Also, the monitoring was carried out from March to December 2016, the year in which the monitor was in the fourth (and final) year of graduation in Letters at the institution. Initially, the monitoring was voluntary, but the student became a scholarship holder from September 2016. Finally, the student had the opportunity to teach two elective classes for her own class on theater plays whose reading was mandatory for the evaluation final of the subjects “Brazilian Theater Studies” (first semester) and “Portuguese Theater Studies” (second semester).

KEYWORDS: monitoring; teaching; literature.

1 | INTRODUÇÃO

A monitoria da aluna, então regularmente matriculada no quarto ano de Letras, no ano de 2016, nas modalidades bacharelado e licenciatura, no período diurno, ocorreu de março a dezembro de 2016, tendo sido voluntária de março a setembro e bolsista BAAE III de setembro a dezembro. A monitoria foi realizada sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Renata Soares Junqueira.

A aluna esteve disponível no departamento em plantões das 14h às 16h às quartas e sextas-feiras de março a setembro. Desde primeiro de setembro de 2016, a aluna passou a dedicar-se às atividades mais pedagógicas da monitoria, direcionadas aos alunos dos segundos e quartos anos de Letras, no âmbito das disciplinas “Estudos de Teatro Brasileiro” (primeiro semestre – quarto ano), “Estudos de Teatro Português” (segundo semestre – quarto ano) e “Narrativa Portuguesa II” (segundo semestre – segundo ano). Ademais, neste período a aluna dedicou-se aos estudos para o exame de Mestrado na área de Literatura Portuguesa (Teorias e crítica da narrativa).

2 | ATIVIDADES TÉCNICAS E DISCIPLINA CONCENTRADA

Durante os plantões de quartas e sextas-feiras, uma das atividades feitas pela aluna nesse tempo foi organizar e redigir as referências bibliográficas de acordo com as normas da ABNT dos livros da área que foram doados pela Biblioteca de Ciências e Letras.

Ademais, além de atividades técnicas, a aluna frequentou a disciplina concentrada da Prof.^a Dr.^a Rosário Lupi Bello, denominada “Dramaturgia e cinema: cruzamentos e contaminações”, que ocorreu de 20 a 24 de junho de 2016, num total de dois créditos. Quando necessário, a aluna auxiliou as professoras com detalhes técnicos, como buscar água ou abrir o anfiteatro. Como trabalho final dessa disciplina, a aluna apresentou uma reflexão sobre filme *Vou para casa* (2001), de Manoel de Oliveira.

3 | ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: ESTUDOS DE TEATRO BRASILEIRO: VESTIDO DE NOIVA (2008), DE NELSON RODRIGUES

No primeiro semestre de 2016, a aluna, inscrita na disciplina do quarto ano “Estudos de Teatro Brasileiro”, preparou uma leitura crítica da peça que seria o conteúdo programático da avaliação final, *Vestido de Noiva* (2008), de Nelson Rodrigues. A leitura crítica foi baseada em críticos como Peter Szondi em *Teoria do drama moderno (1880-1950)* (2011) e Mariângela Alves de Lima em “Dramaturgia Expressionista” (2014), bem como nas reflexões propostas pela professora nas aulas ministradas sobre o tema. A partir de uma orientação dada pela professora, a aluna preparou-se para discutir com os interessados das turmas do diurno e do noturno a temática da prova. A monitoria coletiva ocorreu dia seis

de setembro de 2016, às 14 horas, no anfiteatro D da Faculdade de Ciências e Letras. O foco, portanto, foi debater sobre *Vestido de noiva* como um drama expressionista.

A essa monitoria coletiva, aproximadamente 15 alunos compareceram, aos quais a monitora entregou um quadro de distinções entre drama puro aristotélico e teatro épico de Brecht, explicando as diferenças nesta aula e propondo reflexões para guiar os alunos no entendimento de *Vestido de Noiva* como um drama. Portanto, essa reflexão teve cinco momentos: (1) discussão do enredo da peça; (2) diferenciação entre drama aristotélico e teatro épico de Brecht; (3) aspectos do teatro expressionista; (4) análise: o drama e o expressionismo em *Vestido de Noiva*; (5) dúvidas dos alunos respondidas e debatidas em grupo. É importante destacar, por fim, que o quinto momento (dúvidas) ocorreu durante toda a monitoria, concentrando-se, principalmente, no final. Para a discussão, a monitora utilizou os *handouts* e um texto de apoio de autoria própria. Os alunos ficaram muito satisfeitos com a monitoria.

4 | ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: ESTUDOS DE TEATRO PORTUGUÊS: O JUDEU (1997), DE BERNARDO SANTARENO

No segundo semestre de 2016, a aluna, inscrita na disciplina do quarto ano “Estudos de Teatro Português”, preparou uma leitura crítica da peça que seria o conteúdo programático para a avaliação final da disciplina: *O judeu* (1997), de Bernardo Santareno. A reflexão foi baseada em textos críticos como Francisco Maciel Silveira em “Bernardo Santareno às voltas (e contravoltas) com Brecht” (2014) e Peter Szondi em *Teoria do drama moderno (1880-1950)* (2011), bem como na aula da professora sobre a peça. A partir das leituras feitas e das orientações dadas pela professora, a monitora discutiu com os interessados das turmas diurno e noturno o conteúdo programático para a prova. A monitoria ocorreu dia 26 de janeiro de 2016, na sala 13 da Faculdade de Ciências e Letras, às 14 horas.

Nesta monitoria, aproximadamente 13 alunos compareceram, aos quais a monitora entregou o mesmo quadro, adaptado à peça em questão, que diferenciava o drama aristotélico do teatro épico. A ideia era analisar *O judeu* como teatro épico brechtiano, pensando nas técnicas de distanciamento utilizadas por Santareno em sua peça, bem como de que forma Santareno propôs uma crítica ao século XX através de seu teatro, ou seja, a ditadura salazarista em que vivia no ano de publicação da peça (1966). Portanto, a discussão teve sete momentos: (1) discussão do enredo da peça; (2) projeção temporal: *O judeu* como uma crítica à Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) e à ditadura salazarista; (3) o teatro épico de Brecht; (4) *O judeu* como peça épica; (5) exemplos de elementos épicos ao longo da peça; (6) o final da peça como um convite à ação (engajamento social), como propôs Brecht; (7) dúvidas dos alunos debatidas em grupo. O último momento, contudo, estendeu-se ao longo de todo o encontro, concentrando-se no final as perguntas menos pontuais. Por fim, a aluna utilizou de *handouts* na discussão, bem

como um texto de apoio de autoria própria. Os alunos elogiaram a monitoria e disseram-se satisfeitos e com as ideias acerca do conteúdo mais claras.

5 | ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: NARRATIVA PORTUGUESA II: MEMORIAL DO CONVENTO, DE JOSÉ SARAMAGO

Ainda durante o segundo semestre de 2016, a monitora frequentou, como ouvinte, as aulas da disciplina do segundo ano “Narrativa Portuguesa II”, no período noturno, enquanto lia o romance *Memorial do convento* (1982), de José Saramago, a fim de auxiliar os alunos nos seminários sobre o romance. Nas aulas, a aluna participou das discussões propostas pela professora juntamente com a turma do segundo ano.

Como uma das avaliações propostas na disciplina, os alunos do segundo ano deveriam trazer uma leitura crítica da obra, de acordo com o tema sorteado, em formato de seminário de duração de uma hora. Ou seja, dois grupos apresentariam por aula destinada à avaliação. Os temas propostos para os seminários foram: (1) as personagens históricas em *Memorial do convento*; (2) as personagens fictícias em *Memorial do convento*; (3) o narrador em *Memorial do convento*; (4) os símbolos em *Memorial do convento*; (5) os pobres em *Memorial do convento*; (6) a linguagem literária em *Memorial do convento*; (7) a igreja em *Memorial do convento*; (8) a crítica ao barroco em *Memorial do convento*.

Na época da apresentação dos seminários, a aluna auxiliou três grupos a organizarem suas ideias e entenderem o romance de Saramago de acordo com os aspectos propostos. Os grupos foram: A Igreja em *Memorial do convento* (turma noturno) e A linguagem literária em *Memorial do convento* (turmas diurno e noturno). As discussões propostas foram realizadas dia 18 de janeiro de 2017, das 10h às 12h (grupo noturno – linguagem), das 14 às 16h (grupo noturno – igreja) e das 16h às 18h (grupo diurno – linguagem). Cada grupo trouxe suas ideias e dúvidas sobre a leitura do romance, e a monitora entregou um breve guia de leitura do romance segundo os temas propostos. Por fim, a monitora e os alunos debateram o romance, o tema pedido pela professora no mesmo (Linguagem Literária e Igreja em *Memorial do Convento*) e a organização do seminário.

Na primeira monitoria com o grupo do noturno sobre linguagem, a aluna entregou o *handout* com algumas reflexões sobre o romance sob esse aspecto e explicou de que forma Saramago propõe uma paródia do barroco português através do uso da ironia, uma figura de linguagem, e de que maneira esse recurso poderia ser explorado pelos alunos em uma leitura crítica do romance. Por fim, as alunas tiraram dúvidas de como organizar o conteúdo pensado por elas no seminário, bem como dúvidas pontuais sobre a leitura do romance e seus personagens. A monitora utilizou para essa monitoria o *handout* entregue à turma e propôs esquemas no mesmo para explicar o conteúdo. Ademais, a monitora levou o romance *Memorial do convento* e o artigo “Um convento e uma passarola” (1983), de Joaquim Alves de Aguiar. As alunas anotaram as discussões em seus respectivos cadernos.

Na segunda monitoria com o grupo do noturno sobre a igreja, a aluna entregou o *handout* sobre o romance pensando na igreja e explicou as ideias nele propostas, como o enaltecimento do povo em *Memorial do convento* em relação à desmistificação do clero e da nobreza, compondo dois movimentos na narrativa. As alunas tiraram dúvidas pontuais acerca da leitura do romance e, por fim, houve um breve debate sobre a organização de ideias em formato de seminário. Para a discussão, a monitora utilizou o *handout* entregue, bem como levou o romance *Memorial do convento* e o artigo “Um convento e uma passarola”, de Joaquim Alves de Aguiar.

Na terceira monitoria com o grupo do diurno sobre linguagem, o movimento foi mais de troca: os alunos trouxeram um documento de dez páginas com ideias sobre a linguagem no romance. Uma ideia muito interessante trazida pelo grupo foi explorar os provérbios adaptados no romance de Saramago. Eles trouxeram um quadro com os provérbios originais e como aparecem no romance. De acordo com eles, a ideia surgiu do grupo durante a leitura e, ao pesquisarem, encontraram alguns artigos de críticos literários sobre o assunto. Contudo, eles estavam um pouco confusos em como utilizar isso no seminário e inseguros também. A monitora, que havia assistido a uma conferência do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários sobre provérbios na Faculdade de Ciências e Letras, denominada “Parêmsias clássicas ou populares nos contos de Machado de Assis na fase do Realismo” (28/09/2016), tentou explicar a ideia da conferencista (Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Teixeira de Faria – Universidade Complutense de Madrid) aos alunos: diferenciar os provérbios populares dos cultos e tentar entender se o movimento mantinha-se no romance por Saramago, ou seja, se os cultos eram ditos pela nobreza e clero e os populares pelo povo. Os alunos se empolgaram com a ideia e tiraram outras dúvidas mais pontuais sobre a leitura do romance em geral, as quais foram debatidas com a monitora. Para a discussão, a monitora utilizou o romance *Memorial do convento*, o artigo “Um convento e uma passarola”, de Joaquim Alves de Aguiar e o *handout* entregue aos alunos (o mesmo entregue ao grupo do noturno sobre linguagem).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado, o leque de possibilidades que a monitoria trouxe à aluna foi muito extenso. Ela pode, através da atividade, praticar conhecimentos básicos de pesquisa, como a confecção de referências bibliográficas de livros doados à biblioteca da unidade, bem como ter a oportunidade de assistir à disciplina concentrada da Prof.^a Dr.^a Rosário Lupi Bello. Ademais, a oportunidade única de poder ministrar uma aula, debater e refletir as peças *Vestido de Noiva* e *O judeu* com os alunos de graduação sendo graduanda foi muito importante para a aluna, que entende a importância de tal oportunidade por ter escolhido seguir a carreira acadêmica. Desta forma, a monitoria contemplou todas as áreas que concernem a experiência de pesquisa e didática em uma universidade: adequação

às normas da ABNT, frequência em disciplina de pós-graduação, ministrar aulas aos graduandos e, por fim, a prática da crítica literária, ao analisar o filme *Vou para casa* para o trabalho final da disciplina concentrada.

Ademais, a experiência da disciplina concentrada foi muito enriquecedora e expandiu muito os horizontes da aluna, especialmente no que tange às relações entre narrativa literária e narrativa fílmica, bem como entre cinema e literatura em geral. Ela teve a oportunidade, através da disciplina, de entrar em contato com o cinema português de Manuel de Oliveira, bem como de refletir acerca de aspectos teóricos sobre a arte cinematográfica.

Por fim, a experiência pedagógica exercida na monitoria foi extremamente enriquecedora para a aluna, que teve certeza de estar no caminho certo na monitoria. O maior desafio foi discutir textos dramáticos, que não são da área seguida pela aluna tanto em sua iniciação científica quanto no mestrado (narrativa), o que possibilitou uma expansão de horizontes no que concerne a teoria literária. A oportunidade de debater os textos literários com os alunos de graduação foi única e muito importante para a monitora, que considera a monitoria uma de suas atividades mais bem sucedidas da graduação em Letras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. A. de. Um convento e uma passarola. *EPA: Estudos portugueses e africanos* (Campinas), n. 2, p. 125-131, 1983.

LIMA, M. A. de. Dramaturgia expressionista. In: GUINSBURG, J. *O expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

OLIVEIRA, M. *Vou para casa*. Lisboa: Madragoa Filmes, 2001.

RODRIGUES, N. *Vestido de Noiva*. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.

SANTARENO, B. *O Judeu*. Lisboa: Ática, 1997.

SARAMAGO, J. *Memorial do convento*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

SILVEIRA, F. M. ; VERDASCA, F. . Bernardo Santareno às voltas (e contravoltas) com Brecht. In: Fernanda Verdasca Botton; Flavio Botton. (Org.). *O Teatro de Bernardo Santareno*. 1 ed. São Paulo: Todas as Musas, 2014, v. 1, p. 131-153.

SZONDI, P. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac&Naify, 2011. p. 23-37; 123-126; 133-139.

ANEXO I – HANDOUT DA MONITORIA DA DISCIPLINA “ESTUDOS DE TEATRO BRASILEIRO”: MONITORIA SOBRE *VESTIDO DE NOIVA* (2008), DE NELSON RODRIGUES

FORMA DRAMÁTICA DE TEATRO	FORMA ÉPICA DE TEATRO
O teatro incorpora um processo	Ele narra um processo
Envolve o espectador em sua ação	Faz dele um observador
Consome sua atividade	Desperta sua atividade
Possibilita-lhe vivências	Transmite-lhe conhecimentos
O espectador é deslocado para dentro de uma ação	Ele é contraposto à ação
Trabalha-se com sugestão	Trabalha-se com argumentos
As sensações são conservadas	As situações são estimuladas para chegar às descobertas
O homem é pressuposto como conhecido	O homem é objeto de investigação
Homem imutável	Homem mutável e modificador
Expectativa sobre o desfecho	Expectativa sobre o andamento
Uma cena em favor da outra	Cada cena para si
Os acontecimentos têm curso linear	Os acontecimentos têm curso em curvas
O mundo tal como ele é	O mundo como vem a ser
O que o homem deve ser	O que o homem tem de ser
Seus impulsos	Seus motivos
O pensamento determina o ser	O ser social determina o pensamento

P.S.: quadro retirado da relação feita por Peter Szondi (2011) em Teoria do drama moderno (1880-1950), p. 134-135.

REFERÊNCIAS

SZONDI, P. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac&Naify, 2011. p. 23-37; 123-126; 133-139.

RODRIGUES, N. *Vestido de Noiva*. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.

LIMA, M. A. de. Dramaturgia expressionista. In: GUINSBURG, J. *O expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ANEXO II – *HANDOUT* DA MONITORIA DA DISCIPLINA “ESTUDOS DE TEATRO PORTUGUÊS”: MONITORIA SOBRE *O JUDEU* (1997), DE BERNARDO SANTARENO

FORMA DRAMÁTICA DE TEATRO	FORMA ÉPICA DE TEATRO
O teatro incorpora um processo	Ele narra um processo
Envolve o espectador em sua ação	Faz dele um observador
Consome sua atividade	Desperta sua atividade
Possibilita-lhe vivências	Transmite-lhe conhecimentos
O espectador é deslocado para dentro de uma ação	Ele é contraposto à ação
Trabalha-se com sugestão	Trabalha-se com argumentos
As sensações são conservadas	As situações são estimuladas para chegar às descobertas
O homem é pressuposto como conhecido	O homem é objeto de investigação
Homem imutável	Homem mutável e modificador
Expectativa sobre o desfecho	Expectativa sobre o andamento
Uma cena em favor da outra	Cada cena para si
Os acontecimentos têm curso linear	Os acontecimentos têm curso em curvas
O mundo tal como ele é	O mundo como vem a ser
O que o homem deve ser	O que o homem tem de ser
Seus impulsos	Seus motivos
O pensamento determina o ser	O ser social determina o pensamento

P.S.: quadro retirado da relação feita por Peter Szondi (2011) em Teoria do drama moderno (1880-1950), p. 134-135.

REFERÊNCIAS

SANTARENO, B. *O Judeu*. Lisboa: Ática, 1997.

SILVEIRA, F. M. ; VERDASCA, F. . Bernardo Santareno às voltas (e contravoltas) com Brecht. In: Fernanda Verdasca Botton; Flavio Botton. (Org.). *O Teatro de Bernardo Santareno*. 1 ed. São Paulo: Todas as Musas, 2014, v. 1, p. 131-153.

SILVEIRA, F. M. . O Judeu, de Bernardo Santareno: história do futuro. In: Aurora Gedra Ruiz; Nefatalin Gonçalves Neto. (Org.). *Na justeza da forma, a sutileza do conteúdo: homenagem a Lílian Lopondo*. 1 ed. São Paulo: Todas as Musas, 2015, v. 1, p. 55-59.

SZONDI, P. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac&Naify, 2011. P. 23-37; 123-126; 133-139.

ANEXO III – HANDOUT DA MONITORIA SOBRE “A LINGUAGEM LITERÁRIA EM MEMORIAL DO CONVENTO”: DEBATE COM GRUPOS DE SEMINÁRIOS DOS SEGUNDOS ANOS

Foco do desenvolvimento da linguagem no romance: ironia e paródia do barroco português. **Dicas:** contemplar outras linguagens (filme/teatro/pintura) que se relacionem com a obra, com os devidos dados bibliográficos.

Saramago reconta o reinado de D. João V (1706-1750) (com foco na construção do Convento de Mafra) a fim de fazer justiça aos quarenta mil portugueses escravizados para tal feito e que não são mencionados na história oficial. Por isso, o povo em *Memorial do convento* é personagem histórico. Saramago busca, através da ficção (personagens Blimunda e Baltasar), mostrar esse povo como responsável pela construção do convento, parodiando a estética da época (Barroco – 1580-1756) através da **ironia** utilizada nos próprios recursos estéticos do barroco, como contrastes, a fim de desmistificar a elevação da nobreza e do clero e enaltecer o povo. Como exemplo, temos os percevejos no leito conjugal do rei e da rainha (grotesco), mas também temos criados antes e depois do ato sexual que despem os reis e os ajudam a colocar as vestimentas também (riqueza).

Portanto, Saramago reconta a história da construção do convento de Mafra sob a perspectiva daqueles que, para ele, são os protagonistas deste evento histórico: o povo, representado por personagens ficcionais (Blimunda e Baltasar, principalmente).

Ele reconta, portanto, a **história do convento** para fazer justiça ao povo através da **arte**, e o meio que ele encontra para fazê-lo é através do **romance**, ou seja, da **linguagem prosaica**. Na prosa, saramago utiliza uma figura de linguagem, a **ironia** e, a partir dela, **parodiar** a arte da época (**barroco**) utilizando suas próprias vias: contrastes e excessos.

O objetivo de Saramago com a escrita de *Memorial do convento* é, portanto, recontar a história da construção do convento de Mafra **protagonizando o povo**, e não o rei D. João V, como a história de Portugal o fez. Na página 29:

a dama que ali passará a noite, num leito baixo, não tarda que adormeça, sonhe se quiser, que importância hão de ter os sonhos que por trás das suas pálpebras se estão sonhando, a nós o que nos interessa é o trêmulo pensamento que ainda se agita em dona Maria Ana, à beira do sono, que na Quinta Feira Santa há de ir à Igreja da Madre de Deus, onde está um Santo Sudário que as freiras desdobrarão diante dela antes de o exporem aos fiéis, e neles e=serão claramente vistas as marcas do corpo de Cristo, este é o único e verdadeiro Santo Sudário que existe na cristandade, minhas senhoras e meus senhores, como todos os outros são igualmente verdadeiros (SARAMAGO, 1982, p. 29)

Neste trecho, é como se Saramago dissesse que na história de Portugal, quem importa é a **nobreza** (representada pela rainha) e o **clero** (Santo Sudário) e não o **povo** (criada e seus sonhos literais, que podem ser interpretados como o sonho metafórico do povo português – ser livre [passarola]). Esse contraste (traço barroco) é colocado através da

ironia no exemplo supracitado, como se o autor debochasse dos fatos discutidos. Ademais, através da mesma ironia, Saramago constrói a paródia do barroco e sua respectiva sociedade portuguesa (corte de D. João V), a fim de desmistificar a Igreja (seus dogmas) e a nobreza, buscando protagonizar o povo, verdadeiro herói coletivo nesse episódio da história portuguesa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Joaquim Alves de. Um convento e uma passarola. *EPA: Estudos portugueses e africanos* (Campinas), n. 2, p. 125-131, 1983.

SARAMAGO, José. *Memorial do convento*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

ANEXO IV – HANDOUT DA MONITORIA SOBRE “A IGREJA EM MEMORIAL DO CONVENTO”: DEBATES COM GRUPOS DE SEMINÁRIOS DOS SEGUNDOS ANOS

Foco: a igreja em *Memorial do convento* é criticada enquanto instituição. Os seus dogmas são desconstruídos um a um por Saramago, que ironiza e debocha dos costumes e crenças “de fé”. **Dicas:** contemplar outras linguagens (filme/teatro/pintura) que se relacionem com a obra, com os devidos dados bibliográficos.

No romance, José Saramago traz a desmistificação da Igreja enquanto porta de entrada pro céu, mostrando seu lado de instituição que pretende lucrar desde seu surgimento. Saramago reconta, em *Memorial do convento*, a história da construção do convento de Mafra protagonizando o povo português, que, para o autor, foi o verdadeiro herói coletivo deste evento histórico. Para tanto, Saramago desmistifica a nobreza e o clero. Um episódio **marcante** quanto a este processo é quando o narrador diz que os padres (bispo Dom Nuno da Cunha e frei António José) já sabiam da gravidez da rainha quando fizeram o rei prometer que, caso ela tivesse um filho dali um ano, ele construiria um convento em Mafra:

Agora não se vá dizer que, por segredos de confissão divulgados, souberam os arrábidos que a rainha estava grávida antes mesmo que ela o participasse ao rei. Agora não se vá dizer que Dona Maria Ana, por ser tão piedosa senhora, concordou calar-se o tempo bastante para aparecer com o chariz da promessa o escolhido e virtuoso frei António. (SARAMAGO, 1982, p. 23).

Neste capítulo (segundo), o narrador dedica-se ao trabalho de desmistificar a ocorrência de milagres. Cita vários casos em que não foram milagres, mas sim coincidências e até covardias humanas, como roubos, e conclui com o caso da gravidez da D. Maria Ana.

Saramago em *Memorial do convento* parodia o barroco, estética vigente na época do reinado de D. João V. Sendo o barroco a estética dos excessos, o narrador ironiza o fato de que o convento a ser construído deveria ser franciscano (uma ordem religiosa)

para que o milagre ocorresse. Ou seja, não basta fazer a boa ação, o rei devia fazê-la aos envolvidos, mostrando a ambição da igreja nesse jogo de valores e ambição: “Perguntou el-rei, É verdade o que acaba de dizer-me Sua Eminência, que se eu prometer levantar um convento em Mafra terei filhos, e o frade respondeu, Verdade é, senhor, porém só se o convento for franciscano” (SARAMAGO, 1982, p. 11).

Outro exemplo interessante sobre a desmistificação do clero em *Memorial* está no capítulo três, quando as mulheres e seus amantes masoquistas utilizam a procissão da penitência para pensar satisfazer-se sexualmente. Neste momento, os penitentes sofriam as chibatadas para satisfazer as suas amadas que, da janela, assistiam e roçavam-se nas saias, masturbando-se ao verem seus homens sofrendo por elas. Neste ponto, o narrador compara os prazeres carnis deste povo aos animais:

é aquele o seu homem e servidor, que lhe está dedicando a vergastada violenta e que, não podendo falar, berra como um toiro no cio [...] enquanto latejam por baixo das redondas saias, e apertam e abrem as coxas segundo o ritmo da excitação e do seu adiantamento. Está o penitente diante da janela da amada, embaixo na rua, e ela olha-o dominante, talvez acompanhada de mãe ou prima, ou aia, ou tolerante avó, ou tia azedíssima, mas todas sabendo muito bem o que se passa, por experiência fresca ou recordação remota (SARAMAGO, 1982, p. 27).

Outro momento interessante no mesmo capítulo é quando Saramago desmistifica as mulheres em suas rezas durante a Quaresma, período no qual são permitidas as idas delas às Igrejas sozinhas. O narrador conta que, na realidade, elas aproveitavam para praticar o adultério: “pecado onipresente” e “Quaresma não existe e o mundo está felizmente louco desde que nasceu” (SARAMAGO, 1982, p. 28).

Portanto, na narrativa, Saramago desmistifica os dogmas da Igreja Católica, contestando a existência de milagres (capítulo 2), denunciando a ambição dessa instituição bem como sua corrupção (barganha pra promessa do rei), mostrando a real intenção de eventos como a procissão de penitência (p. 27 – exemplo acima) e quaresma (quando as mulheres vão as Igrejas sozinhas e param no caminho para fornicar).

Por fim, é interessante notar que os personagens principais (Bartolomeu, Baltasar e Blimunda) desafiam os dogmas da Igreja: Bartolomeu, apesar de padre, acredita na *liberdade* metafórica, ou seja, na capacidade do homem de voar, motivo pelo qual é zombado aos olhos dos demais clérigos; Baltasar por viver com Blimunda mesmo sem ser casado e por ajudar Bartolomeu com a passarola; e, por fim, Blimunda, que vê as pessoas por dentro.

É um **contraste** pensar que Blimunda é enaltecida por ver as pessoas por dentro, enquanto os milagres e eventos da igreja (quaresma, procissão de penitência) são rebaixados. É a elevação dos pobres (protagonistas na perspectiva de Saramago) e o rebaixamento da nobreza e do clero (protagonistas na História oficial de Portugal). Isso se dá no romance todo: o objetivo de Saramago com *Memorial* foi recontar a história da

construção do convento de Mafra protagonizando quem, para ele, é o verdadeiro herói coletivo desse evento: o povo, que é representado pelos personagens ficcionais Blimunda e Baltasar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Joaquim Alves de. Um convento e uma passarola. *EPA: Estudos portugueses e africanos* (Campinas), n. 2, p. 125-131, 1983.

SARAMAGO, José. *Memorial do convento*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

O TRAUMÁTICO DO SONHO E SEU DESPERTAR RELACIONADO AO HORROR DO CONTO FANTÁSTICO, TIQUÊ E OBJETO DO DESEJO DO OUTRO

Data de aceite: 02/06/2023

**Claudia Rodrigues Pádua Salgado
Beato**

Universidade de Brasília - UnB, PPGsiCC
Brasília - DF
<https://lattes.cnpq.br/9121611821841496>

Daniela Scheinkman Chatelard

Universidade de Brasília - UnB, PPGsiCC
Brasília - DF
<https://lattes.cnpq.br/3630980140600543>

RESUMO: O sujeito repete de forma tão contínua quanto desconhecida a maneira pela qual ele responde àquilo que se inscreve como traumático, tal como Freud situa o real do trauma em 1920. Esse excesso que lhe escapa coloca-se como uma repetição incessante do impossível de ser representado pela via da linguagem, trata-se do real como encontro faltoso, nomeado como tiquê por Lacan em 1964. A partir dessas referências freudianas sobre o real do trauma na obra lacaniana, objetivamos traçar uma possível analogia entre os sonhos traumáticos, os sonhos de angústia e o horror causado no leitor de Contos Fantásticos, bem como analisar o ponto em que o escritor de conto fantástico procura criar o horror causando uma

incerteza intelectual naquele que lê, não sabendo se está diante do real ou de uma ficção. Este trabalho teórico com intuito investigativo é de referencial psicanalítico e toma como objeto uma leitura de alguns conceitos na obra freudiana e lacaniana, como traumático, grafo do desejo e objeto do desejo do Outro. Pretendemos trazer como ilustração a comparação dos conceitos de sonho do filho em chamas em A interpretação dos sonhos, de Freud, e o de Conto fantástico de Hoffmann, o Homem da Areia. Como resultado, podemos concluir que tanto esse exemplo como a estrutura narrativa do Conto fantástico de Hoffmann podem demonstrar o estranhamento do sujeito como objeto do desejo do Outro, do encontro faltoso, do espanto e a possibilidade de apresentação da outra cena, do nosso inconsciente.

PALAVRAS-CHAVE: Sonho. Fantástico. Horror.

THE TRAUMATIC DREAM AND ITS
AWAKENING RELATED TO THE
HORROR OF THE FANTASTIC TALE,
TIQUE AND OBJECT OF DESIRE OF
THE OTHER

ABSTRACT: The subject repeats as continuous as unknown the way in which it

responds to what is inscribed as traumatic, just as Freud situates the real of trauma in 1920. This excess that escapes him presents itself as an incessant repetition of the impossible to be represented. through language, it is about the real as a missing encounter, named as *tique* by Lacan in 1964. From these freudian references about the real of trauma in the Lacanian work, we aim to draw a possible analogy between traumatic dreams, dreams of anguish and the horror caused in the reader of *Fantastic Tales*, as well as analyzing the point at which the fantastic tale writer seeks to create horror by causing intellectual uncertainty in the reader, not knowing whether he is facing reality or fiction. This theoretical work with an investigative purpose is psychoanalytical and takes as its object a reading of some concepts in the Freudian and Lacanian work as traumatic, graph of desire and object of the Other's desire. We intend to illustrate with the dream of the burning son in Freud's *Interpretation of Dreams* and with the Fantastic Tale *The Sand Man*. As a result, we can conclude that both this example and the narrative structure of the Fantastic Tale of Hoffmann can demonstrate the estrangement of the subject as an object of the Other's desire, of the missing encounter, of the astonishment and possibility of presenting the other scene, of our unconscious.

KEYWORDS: Dream. Fantastic. Horror.

1 | INTRODUÇÃO

Bokanowski (2005) desenvolve um trabalho sobre as variações do conceito de traumatismo: traumatismo, traumático, trauma. O traumático, segundo o autor, tem uma conotação econômica, que foi elaborada por Freud no seu *Além do princípio do prazer*, por meio das neuroses traumáticas ou pelas neuroses de guerra. De acordo com Bokanowski (2005, p. 31): “o funcionamento traumático tem como característica uma visão anti-traumática, enquanto, ao mesmo tempo, repete o traumático: uma luta contra ‘terror’ (*Schreck*) repetindo o ‘terror’(...)”. Esse caráter repetitivo no psiquismo abriga sempre algo que sobra e resta de maneira não representada e persistente na mente do indivíduo por diversas maneiras, onde os sonhos podem ser uma de suas formas de expressão.

Segundo Freud (1900/2019), os sonhos são considerados preciosidades para a psicanálise, pois nos permitem entrarmos em contato direto com uma outra cena, com o nosso inconsciente. De acordo com Freud, “... é um ato psíquico de pleno valor; sua força motriz é sempre um desejo a ser realizado” (FREUD, 1900/2019, p. 583), e essa conclusão foi fruto de sua exaustiva dedicação ao trabalho de um livro sobre os sonhos, *A interpretação dos sonhos*, em 1900. Freud percebeu, em suas investigações, que existiam sonhos que atravessados pelo traumático enquanto sonhos de angústia relatados pelos pacientes, sonhos absurdos e bizarros que não deixariam de ser considerados como realização de desejo. Segundo ele, diversas manifestações poderiam influenciar a formação desses sonhos, tais como a condensação do material do psiquismo, sua representatividade em imagens sensoriais etc.

Uma outra vertente para a explicação desses sonhos de angústia atravessados pelo traumático pode ser encontrada em 1920, no *Além do Princípio do Prazer*, com o

caráter repetitivo dos sonhos através de cenas de sofrimento, a revivescência dessas situações traumáticas, tais como os casos de neuroses de guerra que foram pesquisados por Freud. A angústia, posta em evidência, torna-se um dos elementos presentes nesses sonhos traumáticos. E o que nos interessa investigar no presente trabalho é pensar o intervalo entre esses sonhos de angústia e o despertar do sonhador, o sentimento de angústia provocado nesse momento entre o sujeito que sonha e seu estado desperto, podendo causar estranhamento e horror àquele que sonhou, como sendo análogo ao horror provocado pelos contos fantásticos.

O motivo pelo qual buscaremos essa analogia é porque Freud explorou o campo literário para buscar compreender mais sobre o inconsciente e seus modos de funcionamento. Além disso, nos deixou um belo legado da interlocução entre os campos literário e psicanalítico, inovando no universo científico. Encontramos diversas referências ficcionais e míticas da escrita literária que são tomadas na obra freudiana para poder dizer sobre o inconsciente, sobre o estranho e o estrangeiro em cada um de nós, marcando, com isso, a revolucionária ruptura no pensamento cartesiano, desalojando o Eu como condutor do pensamento e da existência humana.

Para isso, gostaríamos de levantar algumas hipóteses para o presente trabalho. Será que podemos considerar os sonhos traumáticos, os sonhos de angústia entre o sonho e o despertar ilustrado pelo sonho do filho em chamas, como semelhantes à estrutura narrativa do conto fantástico na literatura? O entre o real e a ficção – ou seja, esse intervalo de alguma maneira poderia nos dar indícios do que há por trás, uma outra cena? O que faz com que o sujeito queira prolongar tanto sua credibilidade na ficção como permanecer sonhando para não ter que se haver com o real traumático e o despertar?

Primeiramente, faremos uma apresentação do sonho do filho em chamas em *A interpretação dos sonhos* de Freud para, em seguida, caminharmos pela literatura fantástica. Descreveremos, de forma abreviada, sua estrutura narrativa nos *Contos fantásticos* e tentaremos buscar nessa fonte o caminho pelo qual Freud privilegiara os contos de horror para fundamentar seu fenômeno do *Unheimliche* (infamiliar), que nos gera angústia. Segundo Freud (1919/2019), esse fenômeno é relativo àquilo que está mais oculto, nas profundezas de nossas mentes retornando em forma de um estranhamento, que nada mais nos é do que algo familiar. No entanto, pretendemos demonstrar como essa infamiliaridade conjuntamente à sua dimensão traumática pode apresentar sua possível semelhança à estrutura narrativa dos contos fantásticos, como ponto de encontro do real faltoso, da tiquê, lugar em que o sujeito se depara como objeto do desejo do Outro, que desenvolveremos melhor ilustrando com a metáfora do louva-a-Deus desenvolvida por Lacan em 1964.

Convido-os, no entanto, a aproximarmos, a caminharmos com Freud sobre esse tema dos sonhos traumáticos, sonhos de angústia relacionados ao horror na literatura, a tentar compreender como esse terreno da literatura fantástica nos foi tão profícuo e que

poderá nos transportar ao seu cerne, ao encontro com o real, o ponto faltoso, a tiquê.

2 | O HORROR DOS SONHOS TRAUMÁTICOS RELACIONADOS AO HORROR DOS CONTOS FANTÁSTICOS

Para que possamos discorrer sobre a dimensão do horror e do real presentificado nos Contos fantásticos, aproveitemos para trazer um sonho que abre o Capítulo VII da *Interpretação dos Sonhos* (FREUD, 1900/2019), o qual poderá nos permitir fazer uma analogia com o horror nesses contos fantásticos:

Um pai passou dias e noites à cabeceira do filho doente. Depois que a criança morre, ele vai para um quarto vizinho, a fim de descansar, mas deixa a porta aberta, para ver o aposento onde jaz o corpo do filho, cercado de velas altas. Um homem idoso foi encarregado de vigília e está sentado junto ao corpo, murmurando orações. Após algumas horas de sono, o pai sonha que o filho está em pé ao lado de sua cama, que o agarra pelos braços e sussurra em tom de repreensão: "Pai, você não vê que estou queimando?". Ele acorda e vê um brilho forte vindo do quarto do filho, corre até lá e encontra o vigia idoso adormecido, a mortalha e um braço do corpo amado do filho queimados por uma vela que caíra. (FREUD, 1900/2019, p. 558)

De acordo com Freud (1900/2019), se o sonho é a realização de desejo, o que poderíamos pensar desse sonho de angústia? No intervalo entre o dormir e o despertar, temos um retorno à realidade, à consciência, algo faz com que o pai se depare com o real da situação, as chamadas e a percepção da realidade. Um velho que estava encarregado por essa vigília e algo que faz furo no real, o inconsciente, se apresenta sem qualquer possibilidade de representação. E é justamente nesse ponto sem representação nenhuma, sem inscrição, que o inconsciente se desponta e que podemos encontrar e fazer uma analogia ao intervalo entre o real e a ficção, despertador de horror e angústia nos Contos Fantásticos que desdobraremos a seguir. Ao descrevermos a estrutura narrativa dos Contos Fantásticos pretendemos demonstrar um mesmo funcionamento, a apresentação de uma outra cena, sem representação alguma. É isto que nos interessa neste trabalho, descrever sobre essa dimensão da não representação, do horror que causa ao leitor no conto fantástico, enquanto objeto do desejo do Outro.

Prossigamos, agora, à uma tentativa de definição do conceito de literatura fantástica, no qual nos fundamentaremos nos escritos de Todorov (1939/2010), um dos precursores dos estudos críticos aprofundados sobre o gênero da literatura fantástica, destacando-o na discussão teórica da contemporaneidade. De acordo com Todorov, não tem como realizar uma conceituação da literatura fantástica sem realizar um aprofundamento dos seus temas que se articulam em forma de uma rede, tais como a interação com o mundo, a questão da percepção, do olhar, a implicação com o outro, o inconsciente e a relação com a linguagem, o que, por sua vez, caminha na mesma direção do propósito freudiano, o qual pretendemos aproximar desses pontos em comum no presente estudo.

Para Todorov (1939/2010), a narrativa fantástica provoca uma lacuna em nosso mundo, de algum fato que não pode ser explicado racionalmente pelas leis da natureza, causando um sentimento de hesitação no leitor. Isso faz com que o autor considere a ficção mais destacada em relação ao racional, o que implica numa maior interação do leitor com o universo das personagens, tomando-as como existentes. Para ele, o fantástico, embora articulado ao irreal e ao sobrenatural, não deixa de estar relacionado à realidade, à uma representação do real, pois todo texto literário toma como ponto de partida a realidade. Ao longo de toda sua obra, podemos perceber Todorov construir o caminho estrutural da narrativa fantástica com a ficção, mas conectada com a realidade. Segundo o autor, quanto mais intensamente for descrita a realidade, maior a possibilidade de horror da ficção para o leitor.

Segundo Todorov (1939/2008), essa ambiguidade, essa incerteza se é realidade ou ficção, verdade ou ilusão, nos convida ao cerne do fantástico, abandonando o mundo que conhecemos, sem anjos, demônios ou monstros. Segundo o autor, caso façamos escolha por uma ou outra opção, adentramos em um reino vizinho, ou do estranho ou do maravilhoso. A primeira opção é quando nos deparamos com elementos da ordem do irreal, do estranho ou da fantasia. Esse gênero literário costumeiramente apresenta elementos não humanos com personalidade, falantes e, muitas vezes, com sentimentos semelhantes aos das pessoas, podendo provocar estranhamento no leitor. Já a segunda opção está relacionada à dúvida de quando não conhecemos as leis naturais e nos deparamos com elementos inexplicáveis.

Antes mesmo de prosseguirmos, seria pertinente trazermos a definição do termo fantástico que caminha nessa direção, segundo Rodrigues (1988):

O termo *fantástico* (do latim *phantasticu*, por sua vez do grego *phantastikós*, os dois oriundos de *phantasia*) refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. Aplica-se, portanto, melhor a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real (RODRIGUES, 1988, p. 9).

Vimos que o termo fantástico é oriundo de *phantasia*, fantasia. No entanto, podemos aqui recorrer ao texto freudiano *O poeta e o fantasiar* (1908/2015), no qual o autor vai nos dizer que a fantasia é a essência, o material de trabalho do poeta literário. Tragamos, então, a fantasia para o cerne de nossas discussões, nas quais consideramos o que Rabinovich (2009) nos esclarece quando aponta que a estrutura de ficção da fantasia, de um faz de conta e de um disfarce, faz tela para o sujeito frente à sua relação com o desejo do Outro. Quando a fantasia falta por algum momento, o sujeito está diante do *Unheimlich*, do estranhamento. Ele se vê nesse instante de angústia, pois, para a autora, toda a ficção de horror na literatura fantástica está centrada nesta passagem em que o sujeito se encontra sem correspondência especular e então se depara como o objeto em que se transforma

para o desejo do Outro.

Diante disso, para que possamos avançar mais em nossa argumentação de que o horror nos contos fantásticos pode permitir ao sujeito estar frente ao irrepresentável, nesse lugar da coisa como coisa, no lugar de objeto, de resto, convidamos para que caminhemos nesse reino e que possamos compreender melhor sobre esse lugar ou esse instante em que o sujeito se depara como objeto do desejo do Outro, lugar em que a fantasia vacila e a angústia se irrompe.

De acordo com Lacan (1958-1959/2016) distribuir e construir um grafo em dois patamares, possivelmente, nos permitirá compreender de forma prática o que estiver relacionado à estrutura do sujeito e sua relação com o significante, com a sua fantasia, palavra oriunda do termo fantástico. Isso poderá nos facilitar no entendimento e relação com o que pretendemos desenvolver sobre esse lugar do horror nos contos fantásticos.

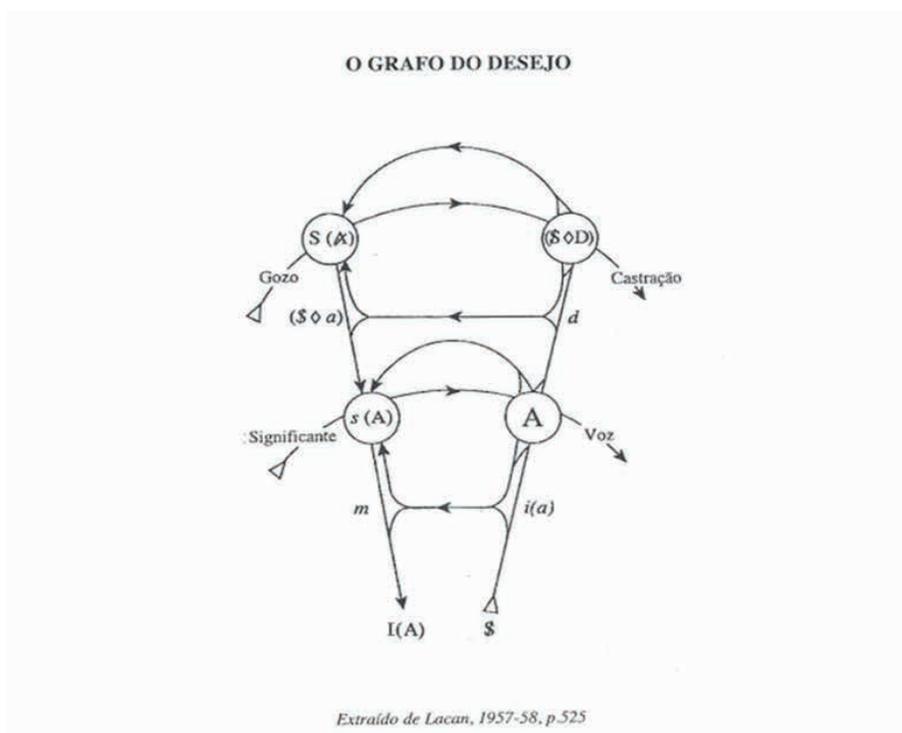


Figura 1 do Grafo

Para Lacan (1958-1959/2016), o grafo, embora esteja representado topologicamente e disposto em patamar superior ou inferior, tem como intuito demonstrar que esses dois patamares estão articulados e relacionados entre si, de maneira que um patamar seja a continuidade do outro e representados pela fala e implicação do sujeito em forma de um discurso. Para o autor, o ponto inicial, à direita do grafo, se dá por um Δ , o sujeito localizado

em sua posição de necessidade e demanda, como um primeiro momento em que podemos ter notícias sobre o sujeito e sua existência no mundo.

Segundo Lacan (1958-1959/2016), o grafo parte de quatro pontos, Δ , A, D, d: referindo-se à intencionalidade do sujeito [Δ], o sujeito enquanto eu falante [A], o campo da demanda [D] e [d] o campo do desejo distribuídos em dois patamares. Para tanto, de acordo com Lacan, esse primeiro patamar relacionado ao campo da necessidade e da demanda do sujeito em sua relação com o Outro está representado pela linha contínua de D a S, onde podemos visualizar s (A) em direção a A. Para o autor, o A é grande Outro, o lugar do código, relacionado ao lugar das referências que o sujeito recebe desde quando nasce e que se inscrevem, marcando em forma de uma chuva de significantes, o corpo do sujeito.

Poderíamos supor uma correlação desse primeiro momento em que Lacan afirma quando esse sujeito ainda não é falante com a ‘experiência de satisfação’, nomeada por Freud (1950[1895]/1987). Podemos dizer que nessa experiência, o bebê, inicialmente, situa-se como um objeto de que esse Outro possa lhe complementar, supondo ser esse Outro potente, capaz de satisfazer sua falta, necessitando ser por ele ser falado, ser nomeado em sua existência. Podemos localizar esse momento da experiência de satisfação no primeiro patamar, pois o sujeito ainda está localizado no campo da necessidade e da demanda. Mas quando não atendida sua necessidade, sua demanda, o bebê passam a alucinar e ao se deparar com um objeto para sempre faltante e perdido, o relançaríamos ao segundo patamar, que vai dizer de outra coisa e momento constitutivo do sujeito.

De acordo com Lacan (1958-1959/2016), nesse segundo patamar, frente a essa inconsistência vinda do Outro, o sujeito se depara com a uma falta de significante do Outro representado pelo S (\AA). Há uma não correspondência em suas necessidades e demandas, pois a esse Outro também falta, constituindo, com isso, um ponto de guinada para o sujeito, pois existe uma mudança de discurso e posição nessa passagem. Em \$ punção de D - \$ \diamond D, o sujeito passa a falar de si e por si mesmo, o qual assume o seu ato de falar enquanto eu, um sujeito falante, e deixa de ser falado pelo Outro, podendo entrar ou fazer essa sua passagem para um universo simbólico, pois inaugura-se, neste momento, a entrada do “*Che vuoi?*” “Que queres?”, um questionamento do Outro, que por muitas vezes lhe é desconhecido, que causa angústia, e a fantasia pode ocupar uma função fundamental como anteparo e recobrimento dessa falta, como uma construção a esse vazio de resposta, a esse enigma colocado ao sujeito, por estar situada mais além da fala. Esse momento pode ser visualizado na linha contínua do segundo patamar S (\AA), significante da falta no Outro em direção \$ \diamond D.

Segundo Lacan (1958-1959/2016), a fantasia do sujeito é fundamental à sua constituição psíquica, pois ela pode fazer tela para lidar com o Real frente à falta do Outro, representada pela fórmula da fantasia - \$ punção de a (objeto perdido) - \$ \diamond a, e depois a localizada no grafo do desejo. O sujeito faz algo com essa situação de desamparo, pois

caso contrário estaria frente à angústia de forma contínua. A fantasia vai lhe possibilitando de construir uma história e enredo familiar como tela de proteção à angústia. Segundo Jorge (2010, p. 240), “se o desejo é falta enquanto tal, a fantasia é o que sustenta essa falta radical ao mesmo tempo em que indica ilusoriamente ‘o que falta’. Há falta, diz o desejo. É isso que falta, diz a fantasia.” Podemos dizer que essa roupagem é esse véu que vela, que o estrutura nas suas relações com os semelhantes. Vale destacar que o que nos importa na presente pesquisa é justamente esse momento em que a fantasia falha, que o véu cai e o sujeito se depara com a angústia de estar como objeto do desejo do Outro, lugar do horror nos contos fantásticos. É esse lugar entre o real e a ficção que destacamos como semelhante ao ponto de angústia e horror provocado entre o sonho e o despertar.

Essa representação do *Che vuoi?* no grafo do desejo ilustra perfeitamente esse momento em que o sujeito se encontra frente à falta do Outro. Esse momento de rompimento especular de suas fantasias é também um momento em que a angústia entra em cena, e a metáfora do louva-a-Deus utilizada por Lacan (1962-1963/2005) é uma ilustração apropriada. O autor nos convoca a imaginar uma cena em que um sujeito possa colocar uma máscara de um inseto, de um louva-a-Deus, frente a um outro louva-a-Deus enorme. Caso seja uma fêmea o inseto enorme e o mascarado possa ser tomado como macho, poderá devorá-lo, pois no reino animal as louva-a-Deus fêmeas, após seu ato de copulação sexual, costumam devorar os louva-a-Deus machos.

Essa experiência, segundo Lacan (1962-1963/2005), traz angústia àquele que se coloca frente a esse enorme louva-a-Deus, pois não se sabe o que ele poderia querer desse que está mascarado. Para o autor, o sujeito poderia ser colocado, nesse momento, como objeto do desejo desse Outro, correndo risco constante de ser devorado (SOLER, 2012). Um outro fato a ser destacado é que essa experiência acontece a nível escópico, o inseto louva-a-Deus é o único inseto com visão multifacetada, de forma que quem está a sua frente não sabe para onde essa louva-a-Deus fêmea está olhando, deixando esse objeto que é o sujeito em um lugar de incógnita e desconhecimento. Essa experiência pode nos remeter à experiência de satisfação, do olhar da mãe a seu objeto, o sujeito bebê. É um olhar, que por mais que satisfaça as necessidades do bebê, fome, frio, colo, o relança ao campo da demanda e do desejo, ao lugar do desamparo e da angústia, “*Que quieres?*”, colocando em evidência o que Lacan vai nos dizer: “O desejo do homem é o desejo do Outro” (LACAN, 1962-1963/2005, p. 31). Como esse Outro está marcado por uma falta, por um furo, por um significante da falta do Outro S (A), o sujeito bebê é convocado ao seu lugar desejante, sua fantasia faz furo em forma de angústia, ao seu *unheimlich*, ao seu estranhamento.

A máscara do louva-a-Deus pode ser pensada como a fantasia, como a mediatização entre o sujeito e o Outro, que não o coloca direto e frente-a-frente ao inseto enorme. Essa máscara o vela, como o lugar da fantasia que há pouco vimos, como tela para a angústia, e talvez possamos transpor para o contexto dos contos fantásticos, nos quais a estrutura

narrativa transita entre o real e a ficção, a verdade e a mentira, desvelando, com isso, o ponto de angústia, e se deparando com o real, em um encontro com esse real, tiquê, segundo Lacan (1962-1963/2005, p. 59).

A ficção não só demonstra melhor o *Unheimlich*, como permite ver nele a função da fantasia. A literatura fantástica mostra a estrutura de ficção da fantasia – é uma literatura que progride até culminar no instante de ver em sua articulação com a fantasia. Essa é a forma de literatura que mais explora a cena fantasística quando escapa do “como se”, “quando perde a dimensão significativa que a protege pelo rodeio da metáfora” (RABINOVICH, 1993, p. 94).

Para Freud (1919/2019), em vários outros momentos na vida do personagem Nathaniel, do conto de Hoffmann *O Homem da Areia* - autor considerado destacável na literatura fantástica – conta a experiência com sua mãe na infância. Essa experiência diz de uma mãe ansiosa por colocar as crianças cedo na cama e uma babá dizendo que caso não obedecessem ao Homem da Areia, este surgiria para arrancar-lhes os olhos. Surgem outros personagens assustadores no conto como o Sr. Coppelius e Sr. Coppola, repetindo essa mesma experiência de angústia de Nathaniel frente ao seu complexo de castração. O investimento ficcional e a intensidade do limiar com algo de ordem real, pode causar e transferir angústia e horror ao leitor frente ao enigma de sua própria castração. A insistência em forma de uma ‘compulsão à repetição’ acontece no inconsciente pelo qual Freud (1920/1996) tenta mostrar por meio de várias manifestações. Para o autor, o que insiste e repete se coloca de forma estranha, mas ao mesmo tempo trata-se de algo de ordem familiar e conhecido, desalojando o sujeito de seu próprio ‘eu’, de sua própria casa (Freud, 1919/2019) e colocando-o frente ao que lhe escapa de seu domínio, diante do seu inconsciente.

O terror do conto nos relança ao *que queres tu de mim?* colocando-nos em contato direto com a experiência do desamparo e da angústia. Tal como a experiência do grafo do desejo (LACAN, 1962-1963/2005) mostrado, há uma passagem do 1º para o 2º patamar, no qual o sujeito se depara primeiramente com o estado de angústia, por estar como objeto do gozo do Outro, diante de sua própria castração, mas também está atravessado por essa experiência inquietante e perturbadora quanto ao enigma do desejo do Outro “Que queres?”. Para se fazer reconhecer pelo outro, ele procura identificar-se pela linguagem, que o relançará ao lugar de perda como objeto, deixando de ser objeto, “através do reconhecimento do Outro, como sujeito humano” (RABINOVICH, 2009, p. 109).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, nós, psicanalistas, podemos transpor o intervalo entre o sonho e o despertar e tomá-lo como análogo à estrutura narrativa dos contos fantásticos. Esse ponto de vacilação da fantasia, o entre o real e a ficção, essa incerteza se é realidade ou ficção,

nos conduz ao cerne do fantástico permitindo-nos deparar com o horror, o estranho, uma outra cena, o nosso inconsciente, o que pode nos levar a caminhar com Freud (1907/2015) quando diz que os poetas estão à frente dos psicanalistas no conhecimento da psique.

Podemos refletir um pouco no presente trabalho sobre esse “entre”, esse intervalo, essa hesitação causada no sujeito leitor entre o real e a ficção, desse lugar enquanto objeto do desejo do Outro, como ponto de angústia e vontade do sujeito querer continuar sonhando, onde de alguma maneira o filho lhe apresenta como vivo, para não ter que se deparar com o horror e angústia da perda do seu filho. Tanto o traumático do sonho, seu intervalo entre o sonho e o despertar, quanto o conto fantástico podem trazer notícias de nosso inconsciente, dos nossos mais profundos sentimentos e desejo enquanto humanos, caminho que pode nos causar horror e surpresa, mas que também pode trazer familiaridades, novas descobertas e revelações a respeito de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BOKANOVSKI, T. Variações do conceito de traumatismo: traumatismo, traumático, trauma. **Revista brasileira de psicanálise**, n. 39, n. 1, p. 27-38, 2005.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos. P.C. de Souza (Trad.) In: **Obras completas de Sigmund Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Originalmente publicado em 1900.

FREUD, S. Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen. Tradução: J. Salomão. In: **Obras completas de Sigmund Freud, volume IX**: Rio de Janeiro: Imago, 2019. Originalmente publicado em 1907 [1906].

FREUD, S. O poeta e o fantasiar. Arte, Literatura e os Artistas. Tradução: E. Chaves. In: **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Originalmente publicado em 1908.

FREUD, S. O Infamiliar (*Das Unheimliche*). Tradução: E. Chaves e P. H. Tavares. In: **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Originalmente publicado em 1919.

FREUD, S. Além do Princípio do Prazer. Tradução: M. R. S. Moraes. In: **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Originalmente publicado em 1920.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. Publicações pré-psicanalíticas. Edição e Tradução: ABREU, J. O. In: **Obras completas de Sigmund Freud, volume I**. Rio de Janeiro: Imago, 1987. Originalmente publicado em 1950 [1895].

LACAN, J. **O seminário, livro 10**: A angústia. Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Originalmente publicado em 1962 [1963].

LACAN, J. **O seminário, livro 6**. O desejo e sua interpretação. Tradução: C. Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. Originalmente publicado em 1958 [1959].

RABINOVICH, Diana S. **La angustia y el deseo del outro**. Buenos Aires: Manantial, 1993.

RABINOVICH, D. **O conceito de objeto na teoria psicanalítica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2009.

RODRIGUES, S. C. **O Fantástico**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

SOLER **O inconsciente. Que é isso?** São Paulo: Anna Blume, 2012.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução: M. C. C. Castello. São Paulo: Perspectiva, 2010. Originalmente publicado em 1939.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2008. Originalmente publicado em 1939.

O SILÊNCIO COMO CONTINUIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER - UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE TRECHO DA OBRA “BOM DIA, VERÔNICA”, ESCRITO POR ILANA CASOY E RAPHAEL MONTES

Data de aceite: 02/06/2023

Rebeca Silveira Ribeiro Lima

“(…) A tristeza escraviza, nos faz dependentes de que alguma coisa aconteça, nos obriga a esperar por um olhar, um movimento, uma coragem, um amanhecer qualquer que limpe nossas águas e nos devolva a liberdade, lugar onde a alegria encontra espaço para existir.” (Tudo é rio, Carla Madeira).

PRIMEIRAS PALAVRAS

Esse é um trabalho científico sem a menor linearidade. Ocupa simultaneamente o lugar de objeto de pesquisa e autoanálise. Vivi uma relação de agressões físicas e psicológicas com um ex namorado e, para não sucumbir na solidão da tragédia, busquei me desdobrar da posição sujeito individual e observar o assunto sob uma perspectiva social através da Análise do Discurso. Deslocando-me da posição de sujeito empírico e falando a partir de uma posição sujeito-mulher, faço um recorte que

me causou extremo incômodo: o fenômeno social que sucede um ato de agressão homem-mulher. O caminho deste trabalho é um, e não outro. Certo, recorrente e habitual, por isso, cultural e silencioso. Ocorre sem ser notado.

Ainda que tenha sido sancionado como crime, ainda que em voga a operação da Lei Maria da Penha, ainda que feminicídio e feminismo sejam assuntos disseminados com mais frequência, por diferentes figuras públicas, instituições públicas e privadas, ainda que a macropolítica esteja caminhando para promover mudanças legislativas, punitivas, educativas, há uma sinuosa e gritante falha na micropolítica; posicionamentos permanecem omissos, relativizam a situação e tratam aceitável o absurdo. Assim, motivada pelas reflexões sobre silêncio na Análise de discurso, questiono: como o silêncio se constitui socialmente em consequência das agressões sofridas pelo sujeito-mulher cujo agressor foi o próprio companheiro? Que ideologias atravessam e constituem esses silêncios? Investigar a

influência que um meio social tem à vítima quando não emite com veemência o que, depois de séculos de luta está posto, é um ato reflexivo importante: um agressor é um criminoso e frequência e modo não são variantes. O feminicídio não se tornou crime porque matar de vez em quando é coisa de cidadão estressado depressivo perturbado. É crime porque o patriarcado encontra meios de se reinventar e mulheres não param de morrer. Esse texto analisa discursos e silêncios produzidos após uma situação de violência contra a mulher, e tem como objeto de observação trecho da obra literária brasileira “Bom dia, Verônica”, escrita por Ilana Casoy e Raphael Montes. Os recortes do discurso estão distribuídos ao longo dessa leitura e trazem um diálogo com os estudos da Análise do Discurso de linha pecheutiana.

INICIAMOS O TEXTO COM O RECORTE ABAIXO RETIRADO DO CORPUS EM ANÁLISE:

“Como assim aquela tal de Janete me solta essa pérola? *Acho que o meu marido vai me matar...* Sério? E ela estava calma daquele jeito? E ainda disse que ele matava mulheres? Como ela descobriu isso?

Desconfia sempre, Verô, diria o meu pai. Nunca comprei de primeira o relato da vítima chorosa que entra na delegacia dizendo que assaltaram seu carro. Pode ser só uma encenação para enganar o seguro.

Por algum motivo, porém, eu acreditava em Janete. Claro que não descartava a hipótese de ela ser uma maluca ou uma engraçadinha querendo passar trote na polícia, mas podia ser também uma mulher finalmente tomado coragem de entregar o marido cruel.”. (Trecho do livro “Bom dia, Verônica”)

O homicídio de uma mulher começa com um silêncio. A noção de silêncio postulada por Orlandi (2007), traz uma especificidade. Segundo a autora, há o silêncio constitutivo (aquele em que se diz x para não se dizer y) e o silêncio local (o da censura, que indica a interdição do dizer).

Distinguimos entre: a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). (ORLANDI, 2013, p. 24)

Em nosso ponto de vista, é o silêncio da interdição que interdita sentidos sobre ser dona de seu próprio corpo, sua própria vontade. Esses passam a ser propriedade do homem agressor, quando, por não concordar com o fim de um relacionamento, mata a mulher. O silêncio da interdição relacionado à violência contra mulheres, gera, por sua vez, o medo, que é uma forma de controle. Medo que vai além da chance de ter a vida findada pelo companheiro, mas do lugar que sabe que vai ocupar quando o caso chegar

em instâncias além do núcleo a dois. É exaustivo ter a ilusão que a macropolítica está cessando conflitos de gênero. As brechas, os “poréns”, os “não foi bem assim”, “ela era agressiva, ciumenta e ele sempre foi parceiro”, “não posso me envolver, não sei como ocorreu”, “briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”, são enunciados que fazem circular sentidos que a violência contra a mulher é algo que não deve ser denunciado, que afetam e agredem direitos, mesmo que o corpo do sujeito mulher vítima de violência doméstica traga marcas de agressão.

Os horizontes se reduzem ao tamanho de uma caixa preta restrita ao mover-se. E outros enunciados circulam silenciando a gravidade da violência contra a mulher: “Ele também faz muitas coisas boas”, “é um ótimo pai, profissional, vizinho”. Por qual motivo permanecem as tentativas em compreender a trajetória do agressor, torná-lo mais ameno, humano e passível de erros, e, ao mesmo tempo, investigar comportamentos provocativos da vítima? Podemos compreender isso se remontarmos à história do patriarcado que sustentou a constituição da sociedade brasileira, e seus desdobramentos prosseguem até hoje. A proteção ao homem caminha de maneira proporcional à culpabilização da mulher. O discurso patriarcal transforma a condição da mulher que, de vítima, passa a ser culpada.

Tudo começa pelo mito de Eva, como parte do corpo de Adão, como ser não integral. A ousadia de Eva, ao dialogar com uma serpente e provar de um fruto proibido, tira de Adão a vida no paraíso. Adão teria, então, uma vida eternamente castigada pela subversão e curiosidade desnecessária de Eva. Ora, quem ousa ser capaz de deslocar o homem do paraíso? A punição precisa vir.

Em Segundo Sexo, Simone cita Lévi-Strauss:

“A passagem do estado natural ao estado cultural define-se pela aptidão por parte do homem em pensar as relações biológicas sob forma de sistema de oposições: a dualidade, a alternância, a oposição e a simetria, que se apresentam de formas definidas ou vagas, constituem fenômenos a serem explicados que os dados fundamentais e imediatos da realidade social.” (colocar ano e página).

Beauvoir (1980, p. 14) continua:

“Tais fenômenos não se compreenderiam se a realidade humana fosse exclusivamente um *mitsein*, isto é, uma determinação existencial do ser baseado na solidariedade e na amizade. Descobrimos na própria consciência uma hostilidade fundamental em relação a qualquer outra consciência; o sujeito só se põe em se opondo: ele pretende afirmar-se como essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto. De onde vem essa submissão da mulher? A diáspora judaica, a introdução da escravidão na América, as conquistas coloniais são fatos precisos. Aqui peço licença para modificar o termo “conquistas” para “invasões”. Nem sempre houve proletário, sempre houve mulheres. Elas são mulheres em virtude de sua estrutura fisiológica; por mais longe que se remonte na história, sempre estiveram subordinadas ao homem: sua dependência não é consequência de um evento ou de uma evolução, ela não aconteceu. Vivem dispersas entre os homens, ligadas pelo habitat, pelo trabalho, pelos interesses econômicos, pela condição social a

certos homens – pai ou marido.”.

Como afirma Pêcheux, o sujeito vai se identificar com uma formação discursiva que o domina, e esta, por sua vez, estará sempre inserida em uma ideologia.

“Como a interpelação do indivíduo em sujeito do discurso se dá pela identificação do sujeito com a FD que o domina, não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia.” (GRIGOLETTO, 2005, p.63)

O sistema patriarcal rege o funcionamento das relações e subjetividade, também no Brasil, e vai associar imagens e fatos a conceitos e ideias estabelecidas. Termos como “*Desconfia*”, “*vítima chorosa*”, “*encenação para enganar*” são elementos de discurso que circulam com frequência instaurando o silêncio em situações em que mulheres sofrem violência, seja em ambiente doméstico ou não. Esses recortes são parte da mesma formação discursiva que discursivizam a mulher como enganadora, mentirosa, e que, por isso, não merece ser ouvida, quiçá legitimada.

A caça às bruxas foi uma perseguição da igreja católica que durou mais de 04 séculos, de 1450 a 1750. Mulheres que colhiam, cultivavam e tinham conhecimentos sobre como preparar receitas a partir de plantas, eram descritas como seres selvagens, justamente pela oposição ao modelo feminino estabelecido, isto é, qualquer traço que se opusesse a mulheres passivas, dóceis, obedientes, cuidadosas, submissas e subordinadas à vida em família. A memória histórica construiu as mulheres ideais como aquelas que não ameaçassem afastar Adão do paraíso, não apagando a ideia de que a culpa pela saída do paraíso é da mulher.

“Mesmo uma nova FD não supõe o “apagamento” total dos saberes com os quais ele está se desidentificando. Isto é, o que é anterior, continua ressoando, fazendo eco nessa nova forma-sujeito na qual o sujeito se inscreveu e que também está determinada social, histórica e ideologicamente”. (GRIGOLETTO, 2005, p. 65)

No recorte trazido no início deste texto, ressalta-se que ainda que a narradora expresse um lado ouvinte à situação da vítima, a ideia de Janete ser uma impostora segue ecoando no discurso, a partir de um já-dito histórico que coloca em xeque a palavra da mulher, através da passagem “*Claro que não descartava a hipótese de ela ser uma maluca ou uma engraçadinha*”. Ao mesmo tempo e de forma contraditória, havia algo no relato de Janete que aproximava a narradora-detetive. Ainda que ela fosse uma impostora, tinha algo ali passível de ser credibilizado e investigado. O termo “*hipótese*” indica que a informação transita entre distintas formações discursivas, ou Janete mente ou fala a verdade, ou ambos. A mulher pode ser representada como impostora ou corajosa ou ambos.

Baile das Loucas, dirigido por Mélanie Laurent, é um filme que conta a história de uma camponesa de família tradicional do século XIX que se descobre médium. Traída pelo irmão, com quem tinha amizade, é levada a viver em um manicômio para mulheres, com práticas de tortura e testes de laboratório com estudiosos da mente. Lá era o lugar

de todo e qualquer tipo de mulher que não cumprisse à risca as normas morais católicas e conservadoras. Não era uma possibilidade à mulher deter qualquer gênero de conhecimento. Seria o primeiro passo rumo ao poder. Não era possibilidade cogitar uma sociedade regida por mulheres de conhecimento. Não só.

A história das mulheres mostra que elas não podiam ocupar determinados lugares, não podiam, tampouco, ser muito atraentes e sedutoras, pois isso perturbava o juízo de esposos, padres, chefes; homens sérios-de-família. Novamente, a segurança de Adão no paraíso não pode ser comprometida.

No Brasil, até a década de 30 do século passado, as mulheres não tinham direito a voto e participação política. Até o início da década de 60, mulheres casadas precisavam da autorização dos maridos para trabalhar. No mesmo período, chega a pílula anticoncepcional, sinal de movimentos de resistência. Até a década de 70, era proibido o pedido de divórcio. Na década de 80, é criada a Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher (DEAM). Há 16 anos, surge a Lei Maria da Penha, que vai configurar a violência doméstica à mulher como ato criminoso. “O discurso se faz no regime de repetição, e tal repetição se dá no interior de práticas discursivas que são de natureza social.” (INDURSKY, 2013, p.93)

As alterações federais são recentes e, ainda que em trânsito, o olhar social para mulheres solteiras, lésbicas, bissexuais, chefes, distantes da estética mulher-revista, questionadoras, combativas, antipáticas e qualquer outra característica fora da construção de mulher ideal, é carregado de discriminação, repressão e retroalimenta a memória discursiva sobre ser mulher, tal qual, ao agir assim, e não assado, ela é “triste, louca ou má”.

Ao observar no trecho da obra “Bom dia, Verônica”, termos como “*maluca*” e “*engraçadinha*”, vemos uma variação de conceitos construídos para segregar as mulheres da nata humana. Seres corrompíveis, maléficos, problematizadores, não possuem sentimento e olhar próprios, o corpo da mulher não é dela e não há espaço para ele fora da ideologia patriarcal dominante. “*Maluca*” chega a ser um clichê, quando usado no sentido depreciativo, para descrever mulheres fervorosas e emissoras das próprias impressões universais. Mulheres que invertem, subvertem, revelam existir e resistir. Já “*engraçadinha*” pode possuir ao menos duas conotações, a primeira daquela que não deve ser levada a sério, é uma piadista, comediante, brincalhona. Boba. Só está jogando com o tempo e integridade dos outros. E a segunda é aquela que se aproxima de um ser infantil. O adjetivo está no diminutivo para dar força a ideia de se tratar de um ser menor, indefeso, inexperiente. Não é adulto, não responde por si, está à parte daquilo que deve ser levado em consideração.

É esse detalhe na construção histórica que vai auxiliar a nossa percepção sobre o ponto central deste trabalho. Vamos olhar para os vestígios que rastejam no imaginário coletivo, constituindo uma memória histórica sobre ser mulher e que permitem a normalização do feminicídio, isto é, não verbalizar, nem modificar a posição das peças do

jogo. Esse imaginário é recortado por silêncio e censura que

“chega a nos fazer compreender de modo interessante o que é, por exemplo, a censura, vista aqui por nós não como um dado que tem sua sede na consciência que um indivíduo tem de um sentido (proibido), mas como um fato produzido pela história.” (ORLANDI, 2013, p.13)

Retomando o recorte inicial postulado neste trabalho, tomamos o trecho: “mas podia ser também uma mulher finalmente tomado coragem de entregar o marido cruel,”, indica que a violência contra a mulher é algo ainda comum. A expressão de uma mulher tomando coragem, indica, pelo implícito que há outras que têm medo de denunciar as agressões sofridas. Se as lutas feministas se fortalecem e ganham mais notoriedade, se as leis progredem em prol da proteção e direito da mulher e as intolerâncias e discriminações são cada vez mais rígidas, por que os casos de agressão doméstica seguem, igualmente, crescentes? Onde está a falha dessa engrenagem? Remontamos isso à história do patriarcalismo onde o poder pátrio comandava toda a família, destituindo a mulher de direitos, subordinando-a à vontade do homem ao tempo em que a proclamação da mulher viria carregada de significados opostos aos que verdadeiramente a levaram a não silenciar. “Toda materialidade carrega em si um conjunto de traços discursivos que conectam a já-ditos anteriores e exteriores a ela mesma” (INDURSKY, 2013, p. 92).

O silêncio que constitui sentido no enunciado “uma mulher tomando coragem de denunciar um marido cruel”, se justifica pelo medo imposto às vítimas. De acordo com uma pesquisa feita pelo Datafolha e encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, cerca de 52% das mulheres vítimas de violência doméstica, sofre calada e continua vivendo o ciclo das agressões. De acordo com a psicóloga norte-americana Robin Norwood, autora do livro “Mulheres que amam demais”, normalmente a mulher está disposta a assumir mais de 50% da culpa em qualquer relacionamento, além de apresentar uma autoestima baixa e achar que no fundo, não mereça ser feliz. A vulnerabilidade é a porta de entrada para relações abusivas e esta não se trata de um problema individual, mas um projeto coletivo e historicamente construído. Se a mulher não é discursivizada como uma bruxa, puta má, é representada como frágil e vulnerável.

De acordo com os dados do IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica), metade dos brasileiros conhece uma mulher que já foi agredida pelo parceiro ou ex, mas 94% dos homens dizem nunca ter agredido. Somente 1 em cada 5 denunciou o parceiro às autoridades policiais e/ou contou para um amigo ou familiar, diz pesquisa feita em parceria com o Instituto Patrícia Galvão e o Instituto Beja.

Utilizemos os dados da pesquisa para levantar uma reflexão. Iniciemos com a noção de que apenas metade da população afirma conhecer uma mulher que já foi agredida, é um número duvidoso e destoante da realidade brasileira, o que nos leva a constatar que há o silêncio que funciona pela interdição, uma vez que é grande o número de sujeitos mulheres que sentem constrangimento ao falar do assunto e preferem manter distância.

Silenciam. A representação de homens que afirmam nunca ter agredido uma mulher é sustentada pelo polimento social: não dizer que agride, é não se constituir como agressor. A ideia de homem agressor passa também pela construção de gênero, uma vez que ao homem é fadado o direito de agredir e matar uma mulher, caso esta não se adeque aos padrões do que se considera mulher submissa, sentido esse proveniente da história do patriarcado e que, inclusive, continua a circular em diversas instituições, a partir, por exemplo, do discurso religioso. “O poder se exerce acompanhado de um certo silêncio. É o silêncio da opressão”. (DE CERTEAU, 1980, apud ORLANDI, 2018, p. 101). Há, portanto, o silêncio que se instala no ambiente social e cultural que interdita o dizer sobre agressão a mulheres. “Na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é.” (Orlandi, 2007, p.12) Para entendermos o silêncio que permite agressões físicas homem-mulher, é importante entendermos que 1 - o sujeito se constitui em sociedade e, portanto, é o que é de acordo com o lugar que ocupa no meio social. e 2 - qual é o funcionamento dos grupos em que essa mulher está inserida? Essas questões não se constituem aleatoriamente, mas fazem parte de uma memória discursiva, cujo conceito foi postulado por Courtine, segundo o qual: “a noção de memória discursiva, diz respeito à existência do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos.”. (COURTINE, 1981, p.53)

Quando uma mulher é agredida, nasce um silêncio, uma culpa e um princípio de morte. Toda relação abusiva-agressiva parte de um lugar, tem uma origem. Antes da agressão física, muito já ocorreu: pequenas agressões verbais, depreciação feminina, etc. O sujeito mulher torna-se dependente emocionalmente. Segura, prende, bate, espanca, ameaça. Consideremos o melhor dos cenários, ela consegue se separar e obter uma medida protetiva.

O que faz uma mulher depois de ser violada fisicamente pelo seu parceiro? No podcast da Obvious, Marcela Ceribelli convida Manuela Xavier, psicanalista, Doutora em psicologia clínica, autora da obra “De olhos abertos, uma história não contada sobre relacionamentos abusivos” para falar sobre o tema “O que vem depois de uma relação tóxica?”. Durante a entrevista, Manuela afirma que o patriarcado é um sistema que se reinventa. Enunciados como “mulher minha não usa roupa curta” são, atualmente, recebidos com menos tolerância, outros modos de submissão feminina são criados como a ideia de culpa pelo fim de um relacionamento. E de quem é a culpa? A psicóloga também afirma: “é preocupante como tomamos extremo cuidado com as nossas palavras e ações, onde qualquer erro pode levar a uma explosão total. E que erro foi esse?”. Assim é o funcionamento do silêncio: a mulher vítima de violência passa a ocupar uma posição de eterna culpada pelo comportamento agressivo do homem. A liberdade de verbalização e fácil convencimento dos homens, unidos a impunidade sustentada pela própria história, são capazes de gerar dúvidas sobre quem, de fato, é vítima.

A censura é capaz de fazer calar, mas não é capaz de impedir a lembrança. “Por

algum motivo, porém, eu acreditava em Janete.”. Teria essa mesma sensação surgido caso Verônica fosse um homem? “A história da produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes.” (PÊCHEUX, 1997, p.190)

O enunciado em “Briga de marido e mulher, não se mete a colher”, carrega o silenciamento acerca de agressões homem-mulher e gera um novo questionamento: é um problema de âmbito privado ou público? No momento em que a Lei Maria da Penha se caracteriza como crime de violência doméstica, manter um agressor impune em um ciclo social, é um problema social e político.

“A frase implicada pelo silêncio seria uma negativa que se formularia assim:
a) esse caso não é da sua conta; b) esse caso não existe; c) esse caso não é significável; d) esse caso não é da minha conta.”. (LYOTARD, 1983, p. 30).

Enquanto a mulher é psicologicamente privada de compartilhar essa situação com pessoas do seu ciclo social e com as autoridades, o homem transita nesse meio social com naturalidade, permanece ocupando uma mesma imagem social, ele está protegido pela história. “A situação não foi bem assim”, “Ela era muito descontrolada”, “Não foi só ele que agrediu”, “Ele tem depressão”, “Ele tem transtornos”, são alguns dos enunciados, eu diria, contemporâneos, para silenciar e revelar a mulher como cúmplice de seu próprio encarceramento amoroso. “O processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre, sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui papel de matéria-prima.” (PÊCHEUX, FUCHS, 1969/1997, p. 77).

Dentre as maneiras de sabotar a posição da mulher enquanto vítima, são comuns paráfrases como: “ela também me agredia, eu só reagi”, “bati porque não estou bem, fui diagnosticado com depressão”, “minha intenção era acalmá-la e resolver a situação.” São muitos os discursos que fortalecem a ideia de que ele teve motivos para cometer o crime. De fato, ele teve, mas nenhum é de responsabilidade da vítima. Todo e qualquer motivo de agressão física é de responsabilidade integral do agressor. É cultural recair a culpa sobre a mulher. A tal da dinastia da Eva. E quem vai ousar deslocar Adão do paraíso? Não há prática sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. (PÊCHEUX, 1975, p. 213)

PALAVRAS FINAIS

O conceito de memória deriva, abordado por Freda Indursky, me traz a imagem de uma mulher boiando em um oceano azul claro, prestes a abandonar tensões musculares e restabelecer seu corpo no mundo. Algo na nossa anatomia não permitiria que ela deixasse certas memórias no fundo do mar. Seguem em companhia na função de repetir e alertar. Freud e Jung acreditavam que as coisas em nosso subconsciente não desaparecem, mas ressurgem como destino e sorte em nossas vidas. Não conseguir lembrar as coisas não significa que esquecemos. As palavras, as imagens, os impulsos relacionados a eventos traumáticos ressurgem como uma linguagem secreta que fala da dor que carregamos.

Se hoje posso escrever esse artigo, é porque loucas, bruxas e más sofreram, gritaram e saíram do eixo comum. Rodei muito para encontrar o meu tema. Quase escolhi falar sobre teatro ou picho. Acabei falando de morte. Acabei falando de vida. Acabei falando de mulher. Nada desaparece. São apenas as peças se movendo.

REFERÊNCIAS

Althusser, L. (s.d.). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Editorial Presença / Martins Fontes.

Beauvoir, S. d. (1980). *O Segundo Sexo – a experiência vivida*. (S. M. ed., Trad.) São Paulo: Difusão Européia do Livro.

GRIGOLETTO*, E. (2005). A Noção de Sujeito em Pêcheux.: 7.

Indursky, F. (2013). O TRABALHO DISCURSIVO DO SUJEITO ENTRE O MEMORÁVEL E A DERIVA. 14.

LEÃO, L. (2019 de outubro de 12). A não notificação da violência e o silenciamento da vítima. *Jornal do Brasil*.

MELLO, L. G. (2021). INTERSUBJETIVIDADE E SOFRIMENTO ENTRE AS MULHERES – UMA. *UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO*, 105.

Montes, I. C. (2022). *Bom dia, Verônica*. São Paulo: Schwarcz S.A.

Nilton Milanez, C. B.-C. (2010). *Entre a Memória e o Discurso*. Clara Luz.

Orlandi, E. P. (1942). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp.

Orlandi, E. P. (1994). DISCURSO, IMAGINÁRIO SOCIAL E CONHECIMENTO . 7.

Paixão, A. M. (2022). Rompendo o silêncio e a ocultação da mulher Ester Nunes Bibas: educadora e escritora na história da educação do Pará . 32.

Paraná, T. (19 de 01 de 2013). O silêncio no relacionamento. *Tribuna Paraná*.

Renata Bitar, P. L. (17 de 11 de 2022). Metade dos brasileiros conhece uma mulher que já foi agredida pelo parceiro ou ex, mas 94% dos homens dizem nunca ter agredido, diz Ipec. *G1*.

O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA ESCOLA? A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO APRENDIZ DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO MARCO DAS NOVAS ECOLOGIAS DE APRENDIZAGEM E DAS TECNOLOGIAS EMERGENTES

Data de submissão: 09/ 05 /2023

Data de aceite: 02/06/2023

Dulcinary de Freitas Alves Oliveira

Mestra em Linguística Aplicada -
Universidade de Brasília – UnB
Professora da Secretaria de Estado de
Educação
Brasília - DF
<https://lattes.cnpq.br/4030883729584414>

RESUMO: As rápidas e constantes mudanças tecnológicas pelas quais temos passado nas últimas décadas acarretaram profundas transformações socioculturais que, por sua vez, motivaram mudanças psíquicas, neurológicas e sensoriais nos indivíduos, o que, inevitavelmente, reflete na formação de suas identidades de aprendizes. Mudanças tão significativas na forma de pensar e se relacionar com o mundo exigem mudanças igualmente significativas na forma como se ensina e aprende. Este artigo tem como propósito revisar alguns pontos teóricos de indiscutível relevância para quem pensa educação, em especial professores de língua estrangeira, nos tempos atuais. Serão exploradas ao longo do texto algumas novas epistemologias no campo da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem; como as ecologias e ecossistemas de aprendizagem,

associadas a alguns conceitos da linguística aplicada, que nos auxiliarão no processo de compreensão da relação do “novo” aprendiz com a aprendizagem atual, ubíqua e interconectada. As teorias e conceitos apresentados servirão, ainda, de base para que possamos conceber novas abordagens e metodologias de ensino que se adequem melhor a esse singular contexto histórico-cultural vivenciado pela educação.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem ubíqua. Linguística aplicada. Língua estrangeira (LE). Novas ecologias de aprendizagem. Psicologia da aprendizagem.

**WHAT'S HAPPENING AT SCHOOL?
THE FORMATION OF THE
IDENTITY OF FOREIGN LANGUAGE
LEARNERS IN THE CONTEXT OF
NEW LEARNING ECOLOGIES AND
EMERGING TECHNOLOGIES**

ABSTRACT: The rapid and constant technological changes we have undergone in the last few decades have brought about profound socio-cultural transformations that, in turn, have motivated psychological, neurological, and sensory changes in individuals, which inevitably reflects on the formation of their learner identities. Such significant changes in the way we think and

relate to the world require equally significant changes in the way we teach and learn. This article aims to review some theoretical points of indisputable relevance for those who think about education, especially foreign language teachers, in the present times. Throughout the text, some new epistemologies in the field of learning development psychology, such as learning ecologies and ecosystems, associated with some concepts of applied linguistics, will be explored, which will assist us in the process of understanding the relationship between the “new” learner and current ubiquitous and interconnected learning. The theories and concepts presented will also serve as a basis for us to conceive about new teaching approaches and methodologies that better suit this singular historical-cultural context experienced by education.

KEYWORDS: Ubiquitous learning. Applied linguistics. Foreign language (FL). New learning ecologies. Learning psychology.

1 | INTRODUÇÃO: A APRENDIZAGEM DE LE NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Desde o surgimento e popularização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por volta de 1990, a possibilidade de aprender deixou de ser objeto exclusivo dos ambientes acadêmicos e passou, cada vez mais, a fazer parte do cotidiano dos indivíduos. Os aprendizes contemporâneos estão crescendo em um mundo no qual a tecnologia desempenha um papel central em suas vidas. Este envolvimento tão próximo com os recursos digitais tem mudado sua forma de consumir e se relacionar com a informação, assim como tem mudado sua expectativa com relação à forma como eles desejam que a informação lhes seja transmitida (Horn, 2011). Essa mudança sociocultural na forma de aprender impactou todas as áreas do conhecimento e nos despertou para a necessidade de mudanças em nossa forma de ensinar. No que diz respeito especificamente ao ensino de língua estrangeira (LE), as TDIC aproximaram os aprendizes de um contexto mais real e concreto de aprendizagem, uma vez que colocaram à disposição dos professores de línguas o uso de material autêntico nas aulas. Por meio da internet, pode-se conectar alunos com falantes nativos da língua alvo (LA) em tempo real, colaborar em projetos conjuntos com escolas de outros países, comparecer a visitas virtuais guiadas, mediadas na LA, em museus e galerias de arte mundo a fora, entre outras várias possibilidades que o mundo virtual nos oferece.

Nas salas de aula tradicionais de LE, o professor ainda detém grande parte do tempo de fala, que é destinado à exposição do conteúdo, deixando pouco tempo para a prática oral dos alunos. O tempo gasto para a instrução poderia ser alocado a partir da adoção de métodos como a sala de aula invertida¹ (*flipped classroom*).

A aprendizagem ubíqua, desde que bem orientada, possibilita mudanças profundas

1 A metodologia de sala de aula invertida consiste, basicamente em atribuir ao aluno a tarefa de aprender em casa, na maioria das vezes utilizando recursos das TDIC, o conteúdo que será utilizado em sala. O papel do professor nessa metodologia passa a ser de facilitador da aquisição realizada fora do ambiente escolar.

e necessárias na forma como ensinamos. Sem dúvidas, os ambientes digitais demonstram uma capacidade ímpar de auxiliar os aprendizes de LE no desenvolvimento de competência linguística e pensamento crítico, além de oferecer aos educadores caminhos diversos para o desenvolvimento de metodologias ativas que ajudam a mobilizar os interesses e motivações pessoais desta nova geração de aprendizes para as atividades. Neste sentido, Kaplan (2017, p.1223) afirma que:

A inovação de e com a tecnologia é fundamental para a existência. A necessidade de aprendizado humano sobre o uso e as possibilidades da tecnologia é essencial. Há um chamado crescente e urgente para capacitar nossa população com as habilidades para acessar o conhecimento, a interação e as capacidades de criação. Incluir a tecnologia no currículo é fundamental para avançar o pensamento sobre o uso da tecnologia, assim como incorporar o ensino da tecnologia na formação de professores. [Tradução nossa]

De acordo com um relatório da Cisco Systems (2017) que avalia resultados de pesquisas sobre Aprendizagem Multimodal por meio de mídias digitais; alunos envolvidos em aprendizado que incorpora designs multimodais, em média, superam os alunos que aprendem usando abordagens tradicionais com modos únicos. O relatório explora dados coletados por múltiplos estudos que mostram como melhoras significativas na aprendizagem podem ser alcançadas por meio do uso informado da Aprendizagem Multimodal visual e verbal.

A seguir, apresentamos uma figura presente no relatório que ilustra o resultado dos estudos, separando os efeitos relacionados às habilidades básicas e de ordem superior. Para melhor entendimento sobre as pesquisas e seus resultados, bem como para dados sobre as metodologias utilizadas, sugerimos consultar o relatório Cisco Systems (2017).

The Impact of Multimodal Learning in Comparison to Traditional, Unimodal Learning

Findings Reported Separately for Basic Skills and Higher Order Skills, and by the Inclusion or Absence of Interactivity

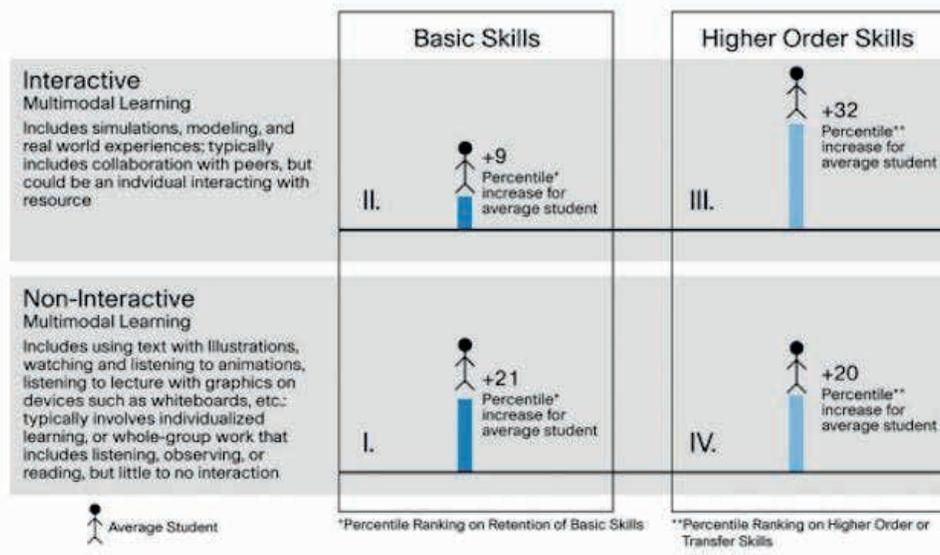


Figura 1: Impacto da Aprendizagem Multimodal (Verbal e Visual)

Fonte: https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf

Além de incorporar recursos multimídia, na Aprendizagem Multimodal faz-se necessário o uso de diferentes metodologias, abordagens e estratégias de ensino. Introduzir uma maior variedade de estratégias de ensino nas salas de aula significa contemplar os diferentes estilos de aprendizagem apresentados pelas múltiplas individualidades presentes nas salas de aula, além de tornar a prática pedagógica mais estimulante, sedutora e engajadora para os estudantes.

Lembrando que, neste novo ambiente de aprendizagem, o professor assume um papel de facilitador, que auxilia os alunos na adequação dos conhecimentos que eles trazem consigo; a partir de seus deslocamentos entre os ambientes analógicos e os digitais, aos novos conhecimentos. Práticas como o pensamento divergente e a curiosidade devem ser estimulados, acolhidos e transformados em aprendizagem. Devemos sempre manter em mente que a tecnologia não muda nossa prática pedagógica, é nossa prática pedagógica que deve mudar para se adequar às inúmeras possibilidades que a tecnologia nos oferece.

21 COMPREENDENDO AS ECOLOGIAS DE APRENDIZAGEM E O “NOVO” APRENDIZ

Com o auxílio dos recursos digitais, a aprendizagem passou a ocorrer em múltiplos e variados contextos de tempo e espaço, como um processo fluido e conectado, a chamada aprendizagem através de contextos (Membrive et. al., 2022) ou aprendizagem sem costura (*seamless learning*) (Membrive et.al., 2022). A aprendizagem sem costura ocorre quando há um aumento na capacidade do aluno de aprender em seu próprio ambiente, enquanto se move (Wong, Looi, 2011 *apud* Boll, C. I; Ramos, W. M, 2019, p.60). Ainda de acordo com Boll e Ramos (2019, p.60) esse aprendizado pode ser intencional, conduzido pelo professor; algo que comece em sala de aula pode ter continuidade para além do espaço escolar. Membrive et. al. (2022, p.3) afirmam, ainda, que a aprendizagem que ocorre em um tempo-espaço específico é inseparável daquela que ocorre em um outro tempo-espaço. Para Erstad (2014) em certa medida, ser aprendiz sempre implicou em adquirir conhecimento em diferentes lugares e espaços. No entanto, esta mobilidade se tornou muito mais pronunciada e multifacetada com o uso das mídias digitais.

Segundo Hatlevik et al. (2013, *apud* Cabot, M., 2016) e Rasmussen et al. (2014, *apud* Cabot, M. 2016) devemos considerar o fato que incontáveis adolescentes passam muitas horas ao dia em frente ao computador ou ao celular, dentro e fora da escola e muitas vezes usam (ou poderiam estar fazendo uso) das tecnologias para o desenvolvimento de suas habilidades escritas e orais em inglês. No entanto, apesar do vasto aporte de recursos; digitais, cognitivos e psíquicos, proporcionado pelo progresso tecnológico, sem o letramento necessário de professores e aprendizes para seu uso crítico e criativo, a educação formal continuará reproduzindo, por meio digital, os hábitos da velha pedagogia. Que, no cenário atual, mostra-se ineficiente, obsoleta e totalmente dissonante das novas demandas sociais e culturais. Enquanto não houver um letramento crítico para o uso das tecnologias, aprendizes não conseguirão experimentar, em sua plenitude, as oportunidades de aprendizagem que se apresentam em fluxo contínuo em todos os seus contextos. Para Boll e Ramos (2019, p.60);

O estudante, ciente do contexto e do tempo em que está ocorrendo o seu processo de aprendizagem, beneficia-se de recursos abertos e gera uma experiência ampla de consciência de como ele aprende (identidade de aprendiz).

Além do letramento digital, faz-se urgente a necessidade de capacitar professores para a compreensão de todos os aspectos que formam o peculiar contexto da educação atual. Para alguns autores (Edwards, Biesta & Thorpe, 2009; Leander et al., 2010, *apud* Erstad, 2014), compreender como o contexto da aprendizagem se relaciona com outros se tornou uma preocupação chave para conceitualizar e investigar a aprendizagem e o conhecimento nas sociedades contemporâneas.

Além de compreender como os diferentes contextos de aprendizagem se relacionam,

faz-se necessário compreender que aprendizes têm Ecologias de Aprendizagem² diferentes que os levam a desenvolver identidades de aprendiz diferentes. De acordo com Membrive et. al. (2022, p. 5), as Ecologias de Aprendizagem;

[...] podem ser entendidas como o conjunto de contextos físicos e virtuais que oferecem oportunidades para aprender. Apesar da grande capacidade do conceito para descrever um contexto e seu potencial de aprendizagem a metáfora de ecologia parece se referir mais às oportunidades e recursos encontrados no contexto do aprendiz que em seu próprio movimento ou trajetória (de aprendizagem). [Tradução nossa]³

As figuras a seguir ilustram modelos didáticos de Ecologias de Aprendizagem (Figura 1) e de elementos de um ecossistema de aprendizagem (Figura 2);

2 The ecological metaphor has been applied to many contexts and is well suited to human interactions. In human ecosystems the ecological perspective views people in their physical, social and virtual environments as a unitary system living within a particular cultural and historic context consuming, recycling and producing resources, including information and knowledge, and changing (learning and developing) through the process of interaction (Germain and Gitterman 1994, *apud* Jackson, N., 2013). A metáfora ecológica tem sido aplicada a muitos contextos e se adequa bem às interações humanas. Nos ecossistemas humanos, a perspectiva ecológica considera as pessoas em seus ambientes físicos, sociais e virtuais como um sistema unitário vivendo dentro de um contexto cultural e histórico específico, consumindo, reciclando e produzindo recursos, incluindo informações e conhecimento, e mudando (aprendendo e se desenvolvendo) por meio do processo de interação (Germain e Gitterman, 1994, *apud* Jackson, N., 2013, tradução nossa).

3 Learning ecologies are understood as the set of physical and virtual contexts that offer opportunities to learn. Despite the great potential of the concept to describe a context and its learning potential, the metaphor of ecology seems to refer more to the opportunities and resources found in the learner's context than to the learner's own movement or trajectory.

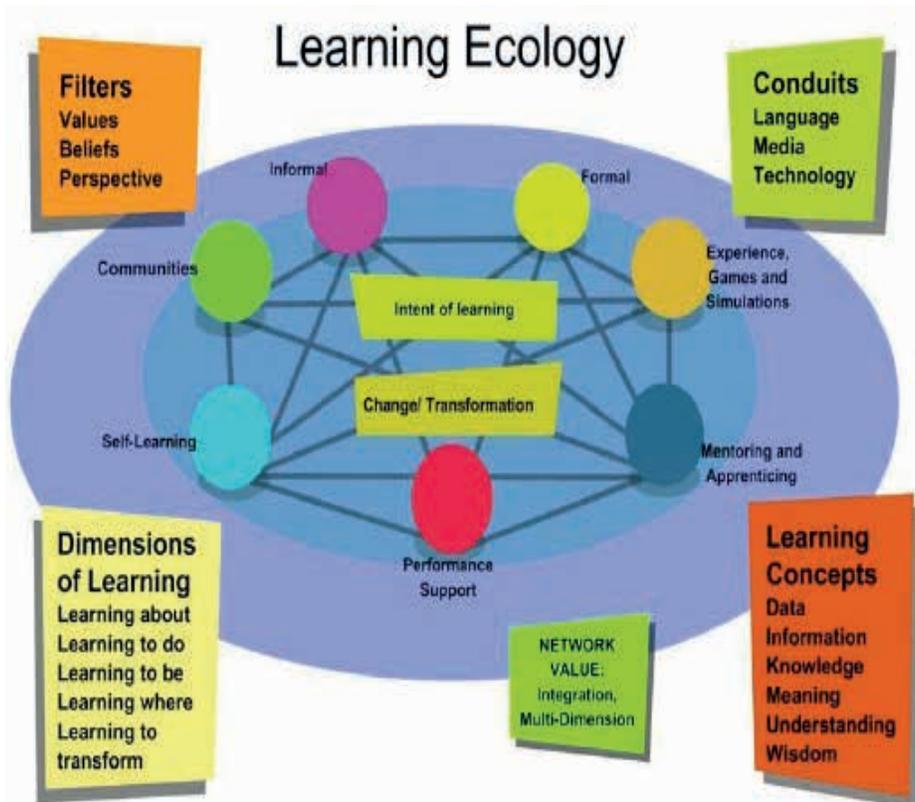


Figura 1: Modelo de ecologia de aprendizagem.

Fonte: Hung, N. & Nguyen-Hoai, Nam. (2014)

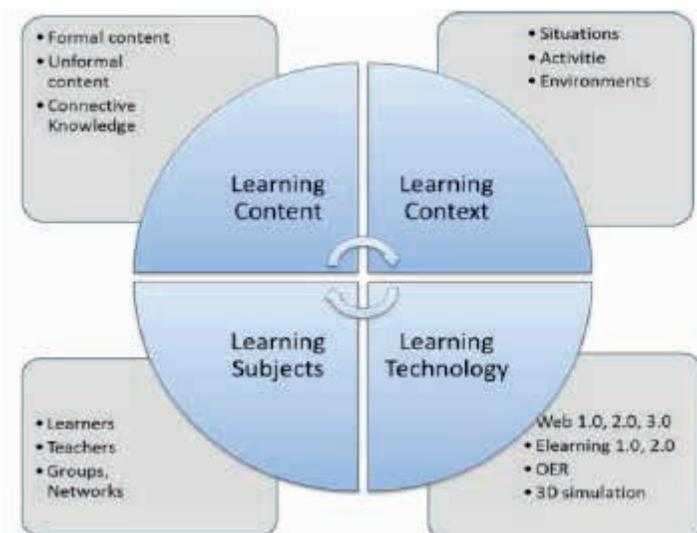


Figura 2: Elementos de um ecossistema de aprendizagem.

Fonte: Hung, N. & Nguyen-Hoai, Nam. (2014)

A partir dos modelos apresentados, verificamos a complexidade da tessitura das Ecologias e Ecossistemas de Aprendizagem. Esta nova epistemologia nos leva a conceber a aprendizagem como um sistema híbrido, adaptativo e flexível, permeado por aspectos socioculturais que formam os diferentes contextos que fazem parte da constituição psíquica e cognitiva dos aprendizes. As Ecologias de Aprendizagem não são sistemas fixos, são dinâmicas, passam por mudanças contínuas que se adaptam às constantes transformações sofridas pelos sujeitos que aprendem.

Além das ecologias de aprendizagem, Boll e Ramos (2019) chamam atenção para aspectos igualmente importantes para o (re)conhecimento do aprendiz contemporâneo; seus perfis e identidades de aprendizes, que se formam a partir de suas trajetórias pessoais de aprendizagem. Como notamos, todas as teorias convergem para um aprendiz singular e único, não havendo, portanto, neste contexto de aprendizes diversos com ecologias de aprendizagem, trajetórias de aprendizagem, identidades e perfis diversos e mutáveis, lugar para o fazer pedagógico generalista que, via de regra, desconsidera as individualidades. A prática educacional deve, mais que nunca, levar em consideração a diversidade de contextos; identitários, sociais, geográficos e históricos representada nos aprendizes, uma vez que cada um destes fatores influencia diretamente na equidade que deveria ser ofertada no processo educativo, bem como no resultado proveniente deste processo.

3 | A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES DE APRENDIZ DE LE.

Bernstein entende identidade como “...recursos para a construção de pertencimento, reconhecimento de si e dos outros, e administração de contextos (o que sou, onde, com quem e quando).” (Bernstein & Solomon, 1999, p. 272, *apud* Falsafi, 2010, p.4, tradução nossa).

A construção da identidade é um tema bastante complexo, que motiva investigação em várias áreas do conhecimento; ciências sociais, linguística, psicologia, cada qual com sua concepção sobre a construção da identidade do sujeito. Para Falsafi (2010, p.10), do ponto de vista sociocultural, a identidade do aprendiz é constantemente construída ao longo de sua vida e através de experiências de aprendizagem, estas experiências ocorrem tanto em situações formais, bem como informais. Falsafi e Coll (2011, p. 77-78) afirmam ainda que:

[...] a análise da identidade do aprendiz (IA) pode ser entendida como a análise do processo pelo qual as pessoas compreendem a sua participação em atividades de aprendizagem, reconhecendo-se como aprendizes e os valores e emoções que acompanham esse reconhecimento. [tradução nossa]⁴

Entendemos, portanto, a partir dos conceitos teóricos analisados e aqui apresentados,

4 [...] el análisis de la Identidad de Aprendiz (IA) puede entenderse como el análisis del proceso por el cual las personas llegamos a dar sentido a nuestra participación en actividades de aprendizaje mediante el reconocimiento de nosotros mismos como aprendices y los valores y emociones que acompañan este reconocimiento.

a identidade de aprendiz como um construto individual e social, que está em constante (re) significação, e que se constitui em uma ferramenta psíquica que auxilia o aprendiz em seu processo de reconhecimento como indivíduo em situação de aprendizagem. Fatores como interesse, autonomia, motivação, facilidade ou dificuldade de apreensão dos conteúdos, perpassam a dimensão subjetiva dos sujeitos e integram sua identidade de aprendiz. A partir do prisma dessa poderosa ferramenta, o aprendiz tem condição de analisar seu próprio processo de aprendizagem, sua integração social e acadêmica, e avaliar sua competência e habilidade para a aprendizagem.

De acordo com Falsafi (2010, p.10-11) os sistemas educacionais são, portanto, arenas de influência para a construção da identidade do aprendiz, e as experiências e resultados de aprendizagem dos estudantes são afetadas pela identidade de aprendiz que eles desenvolvem. Faz-se necessário lembrar que os indivíduos desenvolvem várias identidades em suas diferentes relações sociais e culturais, que se manifestam nos diferentes contextos de atividade, não há, portanto, uma única identidade relacionada ao sujeito.

Neste artigo, manteremos o foco, especificamente, na identidade de aprendiz, na forma como ela é compreendida no campo da psicologia. A esse respeito, Falsafi (2010, p.12) afirma que;

A proposta é que a identidade do aprendiz seja a identidade principal e lógica do contexto educacional. Portanto, devemos conhecer mais sobre ela e apoiar as habilidades dos professores para abordá-la, para que, por sua vez, possam apoiar o desenvolvimento de identidades favoráveis de aprendizagem dos alunos.⁵ [Tradução nossa]

No contexto da Linguística Aplicada, entende-se a identidade como uma construção dialógica na qual a interação com o outro é fator de primordial importância. A materialização, no discurso, de traços identitários, evidencia o processo de sua formação, oferecendo condições concretas para sua análise. No que diz respeito à identidade do aprendiz de LE, Norton (1995, p.410) afirma que;

[...] toda vez que aprendizes de línguas falam, eles não estão apenas trocando informações com seus interlocutores; eles também estão constantemente organizando e reorganizando um senso de quem são e como se relacionam com o mundo social. Eles estão, em outras palavras, envolvidos na construção e negociação de identidade. [Tradução nossa]⁶

Norton (1995, p.411), usa o termo *investimento* para indicar a relação social e historicamente construída dos aprendizes com a LA e seu desejo, por vezes ambivalente, de aprendê-la e praticá-la. Para o autor, questões centrais para a compreensão da identidade

5 The proposal is that learner identity is the logical main identity of the educational context. Therefore we should know more about it and support teachers' abilities to address it so that they in turn can support the students' development of favourable learner identities.

6 [...] every time language learners speak, they are not only exchanging information with their interlocutors; they are also constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. They are, in other words, engaged in identity construction and negotiation.

do aprendiz são; “Qual é o investimento do aprendiz na LA? Como é a relação do aprendiz com a LA socialmente construída?” Ainda segundo o autor, um investimento em uma LA se constitui em um investimento na própria identidade social do aprendiz, a qual muda de acordo com o tempo e espaço.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os construtos explorados ao longo da discussão, compreendemos que se faz necessária e urgente a adoção de metodologias didático-pedagógicas personalizadas de ensino de LE, que deem importância à constituição singular dos aprendizes contemporâneos; os quais diferem em suas ecologias de aprendizagem e identidades. Deve-se, ainda, buscar acolher nos ambientes formais de ensino a capacidade de aprendizagem conectada e ubíqua demonstrada pelos aprendizes contemporâneos.

São as diferentes metodologias e abordagens utilizadas em nossa prática pedagógica, aliadas ao uso das TDIC, que determinam e mobilizam o interesse e motivação dos alunos para se envolver nas atividades e ter resultados satisfatórios em seu processo de aprendizagem.

Para que a mudança nas práticas tradicionais de ensino seja implementada é necessário habilitar os educadores para o uso das TDIC em sua prática pedagógica, bem como dotá-los de conhecimento que os permita (re)conhecer as diferentes identidades de aprendizes que ocupam suas salas de aula. Pois, quando o ambiente educacional é adequado às diferentes ecologias de aprendizagem apresentadas pelos alunos, cada um tem a oportunidade de aprender e se desenvolver da sua própria maneira.

REFERÊNCIAS

Boll, C. I.; Ramos, W. M. in: Mill, D.(org.); Trindade, S. D.(org.) **Educação e Humanidades Digitais. Aprendizagens, Tecnologia e Cibercultura**, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 55 – 69, 2021.

Cabot, M. In or out of school? - meaningful output with digital and non-digital artefacts within personal English learning ecologies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, v. 11, n. 3, p. 165–184, 2016.

Cisco Systems, **Relatório, 2008**. 24 p, 2008. Disponível em, <https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf>

Erstad, O., The Expanded Classroom– Spatial Relations in Classroom Practices using ICT. *Nordic Journal of Digital Literacy*, v. 9, n. 1, p. 8–22, 2014.

Falsafi, L. **Learner Identity: a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners**. Tese (Doutorado em psicologia) - Universidade de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2010.

Falsafi, L. y Coll, C., *in*: J. I. Pozo y C. Monereo (coords.) (em prensa), La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. **La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites**. Barcelona, España: Narcea. p. 77-98, 2011.

Horn, B. The Future Is Now: Preparing a New Generation of CBI Teachers. **Forum, English Language Teaching**, Washington, v. 49, n. 3. p. 3 – 9, 2011.

Hung, N. & Nguyen-Hoai, Nam. (2014). **2 Figuras**. Disponíveis em <https://www.researchgate.net/figure/Learning-Ecology-Model_fig1_263027181><https://www.researchgate.net/figure/Learning-Ecosystem-Elements_fig2_263027181>

Jackson, N. J. The Concept of Learning Ecologies in N. J. Jackson and G.B. Cooper (eds). **Lifewide Learning, Education and Personal Development e-book**, Chapter A5, 2013.

Kapla, D. F., Creative Technology in the Curriculum in Online Teacher Training, *In*: **Creative Education**, v.8, n.8, p.1223-1235, 2017.

Membrive, Antonio, et al. Advancing the conceptualization of learning trajectories: A review of learning across contexts. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 37: 100658, 2022.

Norton, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, v.31, n.3, p.409-429, 1995.

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE DO REGIME REMOTO

Data de aceite: 02/06/2023

Fabiola Ap. Sartin Dutra Parreira Almeida

Professora adjunta do Departamento de Letras da UFG - Universidade Federal de Goiás e professora permanente do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, também da UFG - Regional Catalão, Coordenadora do GT.

Sarah Nunes Moraes

Professora de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Goiatuba-GO.

Joaquim Generoso de Freitas Neto

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Professor do Curso de Letras no Centro Universitário Unicerrado.

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar as metodologias ativas e como elas podem ser aplicadas no contexto de ensino remoto emergencial. As metodologias ativas proporcionam uma abordagem mais interativa e dinâmica que pode ajudar os professores a envolver seus alunos e promover um aprendizado mais efetivo. Neste artigo, serão discutidas ferramentas e estratégias didáticas para

auxiliar os professores no ensino síncrono e assíncrono, incentivando os alunos a participar ativamente do processo de construção do conhecimento. Além disso, essas metodologias podem promover a interação e socialização entre alunos e professores, contribuindo para um ambiente educacional mais colaborativo. Como resultados, este estudo apresenta uma análise detalhada das principais metodologias ativas, destacando sua relevância e potencial para o ensino remoto. São fornecidos exemplos e sugestões de como as metodologias ativas podem ser adaptadas e aplicadas de forma efetiva neste ambiente como uma estratégia para envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem, incentivando sua participação, colaboração e construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Ensino Remoto Emergencial. Língua Inglesa. Ensino-Aprendizagem.

THE USE OF ACTIVE
METHODOLOGIES IN ENGLISH
LANGUAGE TEACHING IN THE
REMOTE LEARNING ENVIRONMENT

ABSTRACT: The purpose of this article is to present active methodologies and how they

can be applied in the context of emergency remote teaching. Active methodologies provide a more interactive and dynamic approach that can help teachers engage their students and promote more effective learning. In this article, teaching tools and strategies will be discussed to help teachers in synchronous and asynchronous teaching, encouraging students to actively participate in the knowledge construction process. In addition, these methodologies can promote interaction and socialization between students and teachers, contributing to a more collaborative educational environment. As a result, this study presents a detailed analysis of the main active methodologies, highlighting their relevance and potential for remote teaching. Examples and suggestions are provided on how active methodologies can be adapted and applied effectively in this environment as a strategy to actively involve students in the learning process, encouraging their participation, collaboration and knowledge construction.

KEYWORDS: Active Methodologies. Emergency Remote Learning. English Language. Teaching-Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por uma das maiores catástrofes de saúde que o mundo já enfrentou. O surgimento de um novo vírus mortal, denominado COVID-19, que se espalhou rapidamente da China, seu país de origem, para todo o mundo, deixando um rastro de tristeza, desolação, medo, angústia, mortes e uma série de infortúnios que aterrorizaram o povo mudando a vida de muitos.

Segundo Carvalho (2020), o muro entre a escola e os pais caiu. Com os filhos em casa, os responsáveis enfrentaram uma situação que para eles era nova, uma forma diferente de ensinar.

O sistema educacional adotou uma nova forma de ensino, o *online*, para manter os estudos e evitar que o ambiente escolar seja contaminado e adoecido. Essa mudança na educação gerou diversos medos, incertezas, preconceitos, dúvidas, etc. Uma dessas dúvidas levantadas foi saber se o uso das Metodologias Ativas foi comprometido durante este período.

Esta pesquisa busca explorar o uso das Metodologias Ativas no ensino da Língua Inglesa, destacando sua aplicação no contexto do ensino remoto. O intuito é fornecer soluções para superar possíveis dificuldades, apresentando uma variedade de ferramentas e estratégias que podem auxiliar tanto professores quanto alunos a terem uma experiência de ensino-aprendizagem mais enriquecedora e envolvente.

O objetivo primordial deste trabalho é apresentar, de forma clara e concisa, uma ampla gama de ferramentas educacionais, aplicativos, sites, redes sociais educacionais, jogos online, entre outros recursos relevantes. Essas ferramentas visam apoiar o corpo docente no gerenciamento desses recursos, proporcionando um processo de ensino mais eficaz e aprimorado.

A metodologia adotada para alcançar esse objetivo será a pesquisa bibliográfica,

permitindo uma análise aprofundada do tema em questão. Serão exploradores os conceitos e contribuições de autores importantes, como Freire (2006), Berbel (2016), Pereira (2012), Dewey (1979), Figueiredo (2018), entre outros, que dedicaram suas pesquisas e estudos ao campo do ensino-aprendizagem. Suas perspectivas enriquecerão esta abordagem, proporcionando uma visão ampla e embasada sobre o assunto.

Dessa forma, este trabalho busca fornecer aos educadores uma base sólida de conhecimento teórico, além de recursos práticos, que eles podem utilizar de forma eficiente e eficaz conforme as tecnologias educacionais disponíveis. Com isso, espera-se que o processo de ensino seja mais diligente, promovendo uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos.

Este artigo será dividido em três principais tópicos, um abordando as Metodologias Ativas, outro sobre o Ensino em tempos de Pandemia, e por último outro sobre A aplicação das Metodologias Ativas no Ensino de Língua Inglesa no ambiente do regime remoto.

O capítulo a seguir irá abordar o conceito básico de Metodologias Ativas e como elas surgiram.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS BASICOS

“Conte-me e eu esquecerei, mostre-me e eu lembrarei envolva-me e eu entenderei”. (Confúcio Filósofo chinês – 551-479 A.C).

Essa citação atribuída a Confúcio, um filósofo chinês que viveu entre 551 e 479 a.C., resume uma abordagem de aprendizagem que enfatiza a importância da participação ativa e experiencial na compreensão e assimilação do conhecimento.

A citação pode ser interpretada da seguinte maneira: se você simplesmente contar algo para alguém, é provável que a pessoa esqueça. Se você mostrar algo a ela, há uma probabilidade maior de que ela lembre. No entanto, se você envolvê-la no processo, permitindo que ela participe e vivencie a situação de aprendizagem, há uma chance maior de que ela compreenda e internalize o conhecimento de forma mais profunda.

Essa abordagem enfatiza a importância da interatividade, da experiência direta e da participação ativa no processo de aprendizagem. Ela destaca que uma simples transmissão de informações de forma passiva não é tão eficaz quanto fornecer oportunidades para que os alunos se envolvam, experimentem e interajam com o conteúdo de maneiras.

Ao aplicar essa filosofia no contexto educacional, os professores são encorajados a adotar metodologias ativas, como projetos práticos, reflexões em grupo, atividades de resolução de problemas e outras estratégias que envolvem os alunos em seu próprio aprendizado. Isso ajuda a construir um conhecimento mais sólido e duradouro, pois os alunos têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam, refletir sobre suas experiências e desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos e princípios ensinados.

Segundo Freire (2006) a metodologia ativa é um processo educativo que leva o

aluno a ter uma construção de ação – reflexão - ação, no qual ele se encoraja a investigar um determinado assunto e descobrir soluções que se aplicam à realidade.

A metodologia ativa pode ser considerada como uma abordagem que estimula o aluno a refletir, permitindo assim o seu desenvolvimento e progresso. Permitindo que o professor seja apenas um mediador do ensino, levando o estudante a ser o centro do aprendizado.

Segundo Berbel (2016), uma das maneiras de definir as metodologias ativas é solucionar as situações problemas sendo elas reais ou simuladas, deixando o aluno ser desafiado para conseguir a resolver o determinado problema, como prática social, em seus diferentes contextos.

Este método faz com que o aluno seja o centro do processo educacional, com isso ele aprende de forma direta e participativa a resolver as situações reais de seu aprendizado; tornando a aula mais atrativa e dinâmica tanto para os alunos quanto para os professores. Já que por muito tempo o professor era tido como uma figura de poder sobre seus alunos, através de metodologias tradicionais de ensino.

No século XVIII, algumas escolas viram a oportunidade de mudar essa visão tradicional de ensino, afim de que os alunos fossem vistos como indivíduos e não decoradores de lições. Nesse contexto, emerge um filósofo notável, John Dewey, que introduz uma abordagem de ensino completamente inovadora, na qual o aluno assume o papel central em sua própria aprendizagem.

Segundo Dewey (1979) a educação é uma procura ativa de ensinamentos através do aluno, onde ele exerce sua liberdade. Com essa abordagem, o aluno se torna progressivamente mais criativo e adquire a capacidade de gerenciar sua própria autonomia e liberdade.

Sendo assim, Dewey (1979) acredita que o aluno tem a capacidade de administrar seu próprio aprendizado, mas para isso ele precisa ter sua autonomia, para buscar cada vez mais o conhecimento.

“Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (Dewey, 1979a, p.43). Dessa maneira, Dewey (1979a) fez uma crítica ao método tradicional de ensino e passou uma mensagem de como seria essa nova forma de ensino, que o papel do professor seria apenas um guia do aprendizado de cada aluno, e que o conhecimento de seus discentes dependeria mais deles que do professor.

Segundo Farias, Martin & Cristo (2015), no século XX, alguns pensadores discutiram sobre outros modelos de ensino, que se destacavam por terem mais autonomia. As ideias de aprendizados que tiveram destaque foram: aprendizagem pelo condicionamento de Montessori; a aprendizagem por experiência de Frenet; as teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky; a aprendizagem significativa de David Ausubel; a crítica ao modelo de educação bancária de Paulo Freire e as relações de poder do francês Michael Foucault.

Observando a pirâmide abaixo (figura 1) proposta por Glasser podemos observar as vantagens da aprendizagem ativa, bem como o quanto o aluno pode aprender utilizando-a.

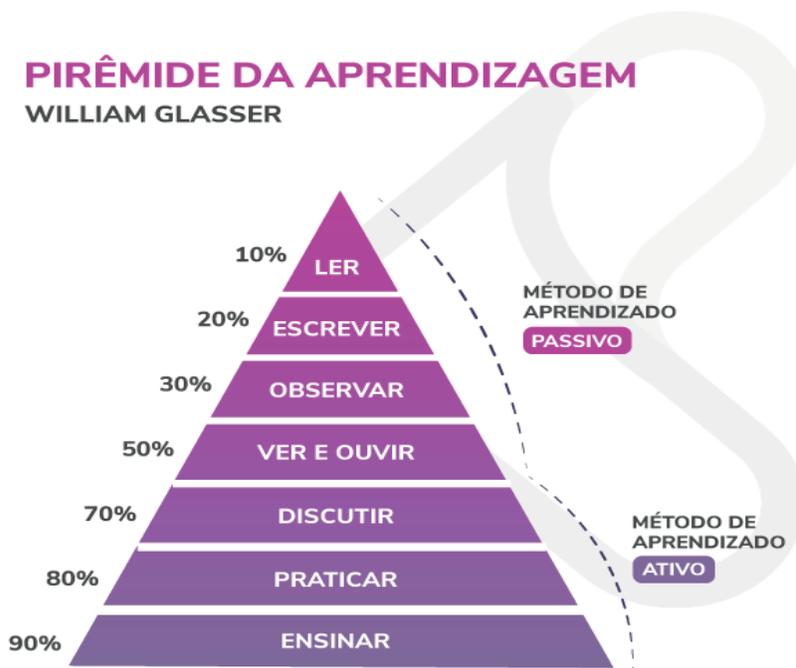


Figura1: Pirâmide

Fonte: Disponível em: <https://images.app.goo.gl/UeAvtJSbwCmanSPv7> Acesso em: 15/02/2022

Em meados de 2020, o modelo de aprendizagem ativa já estava sendo amplamente adotado por diversos educadores e instituições de ensino. Muitas escolas já foram incorporavam as Metodologias Ativas em suas salas de aula como estratégia para evitar a monotonia nas aulas. Os professores passaram a utilizar uma variedade de ferramentas, como jogos educacionais, sala de aula invertida, *problem based learning* (PBL) e aprendizagem colaborativa, entre outras, a fim de tornar o processo de ensino mais envolvente e participativo.

As metodologias ativas surgiram para que o aluno se transformasse no protagonista do seu próprio conhecimento, e o professor como facilitador da aprendizagem. O próximo tópico abordará as principais Metodologias Ativas, bem como as estratégias para utilizá-las.

2.1 As principais metodologias ativas

Existem várias Metodologias Ativas, estas que buscam por um discente mais participativo dentro de sala de aula. As principais são: A Sala de Aula Invertida; Gamificação; *Problem Based Learning* (PBL); *Peer Correction*; *Colaborative Learning*; Aprendizagem com

Mídias Sociais; *Edutainment* e *Snack learning*. Vejamos algumas delas com mais detalhes:

2.1.1 *Sala de aula invertida*

A sala de aula invertida é uma abordagem diferente do ensino tradicional, onde o professor é responsável por expor o conteúdo da sala de aula física. Nesse modelo, os alunos são incentivados a se prepararem previamente para a aula, estudando o conteúdo indicado pelo professor e fazendo anotações e comentários pertinentes. Em seguida, durante a aula, ocorre a discussão e o debate sobre o tema entre os alunos, o professor e seus colegas, proporcionando também a oportunidade de esclarecer dúvidas que surgirão.

Essa estratégia promove uma participação mais ativa dos alunos, que se tornam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem ao adquirirem o conhecimento de forma prévia e interagirem de maneira mais dinâmica e colaborativa durante as aulas. “A sala de aula invertida é um exemplo de inversão da abordagem tradicional: o professor apresenta o assunto de forma que o aluno possa pesquisar sobre ele antes da aula.” (Okuniewska, 2016, p.138)

2.1.2 *Gamificação*

A gamificação é uma abordagem pedagógica que se baseia na utilização de elementos e mecânicas de jogos para promover a aprendizagem e engajamento dos alunos. Por meio dessa estratégia, são criados jogos didáticos que abordam diversos conteúdos, proporcionando uma experiência lúdica e motivadora para os estudantes (Prensky, 2001). Ao integrar elementos como desafios, recompensas e competição saudável, a gamificação estimula a participação ativa dos alunos, promove a resolução de problemas e aprimora o processo de aprendizagem.

Podemos destacar jogos como *UNO*, *Twister*, Jogo da Memória, *Go Fish*, *Quizzes* e etc. A *gamificação* pode produzir mais engajamento para o aluno motivando-o e promovendo uma aprendizagem de maneira dinâmica.

2.1.3 *Problem Based Learning (PBL)*

A PBL, refere-se à construção do conhecimento a partir de uma discussão em grupo sobre determinado problema. Através dela, o aluno estuda individualmente sobre o conteúdo antes da aula acontecer, e anota todas suas dificuldades sobre o assunto. Dentro da aula, com mediação do professor acontecem as discussões em grupos sobre os problemas estudados em busca de uma solução do mesmo.

2.1.4 *Peer Correction*

A *Peer Correction*, ou correção entre pares, e consiste em permitir que os alunos corrijam os erros uns dos outros, sempre com a orientação e mediação do professor, dentro

do ambiente da sala de aula. Essa abordagem promove uma maior interação entre os colegas, incentivando-os a se auxiliarem mutuamente e a aprender com os erros cometidos. Piaget (1970) afirma que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos são incentivados a se envolverem em atividades cognitivas, como a correção de erros e a resolução de problemas.

Ao participar ativamente desse processo de correção entre pares, os alunos desenvolvem habilidades de análise crítica e de autoavaliação, uma vez que precisam identificar e compreender os erros cometidos pelos colegas. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos alunos em relação às suas próprias competências linguísticas.

Além disso, a correção entre pares cria um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos se sentem mais seguros e menos intimidados, pois são eles mesmos que se ajudam. Essa dinâmica promove uma atmosfera de respeito mútuo e encoraja os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, melhorando a sua compreensão dos conceitos e a sua capacidade de aplicá-los de forma mais eficaz.

A correção entre pares também estimula a reflexão sobre a própria aprendizagem, uma vez que os alunos têm a oportunidade de refletir sobre os erros cometidos por seus colegas e relacioná-los aos seus próprios conhecimentos. Isso auxilia na consolidação do aprendizado e na conscientização dos próprios pontos fortes e áreas a serem aprimoradas.

2.1.5 *Collaborative Learning*

Segundo Figueiredo (2018, p.14) “a aprendizagem colaborativa é um processo educacional onde dois ou mais alunos aprendem juntos por meio de interação dentro e fora de sala de aula.” Pode-se entender que é uma ajuda mútua onde um indivíduo colabora com o outro trocando, ideias, conhecimentos, pensamentos e sentimentos sobre determinado assunto. Nesta abordagem, o professor pode formar grupos de alunos com mais facilidades em determinados temas para ajudar outros com menos facilidades.

2.1.6 *Aprendizagem com mídias sociais*

A aprendizagem com mídias sociais é uma tendência educacional onde utiliza-se da tecnologia para que os discentes se interajam e compartilhem conhecimentos uns com os outros por meio de uma rede social, tais como: *LinkedIn, Facebook, Instagram e etc.*

2.1.7 *Edutainment*

A principal ideia desta abordagem é conseguir ter uma aula mais atraente para se ensinar, e com ela pode-se utilizar vídeos, livros, filmes, entre outros.

“O *Edutainment* (edutenimento) é um neologismo que combina duas palavras: Educação e entretenimento. Ele se refere ao uso de entretenimento tanto na Educação

quanto em todos os tipos de atividade cuja prioridade seja educar e entreter ao mesmo tempo.” (Florkiewicz-Borkowska, 2016, p. 84).

2.1.8 *Snack learning*

Snack learning é uma prática educacional de conhecimento que é “servida” para os alunos, ou seja, é um conhecimento de forma simples e os alunos conseguem “digerir” com facilidade. O nome tem origem inglesa *Snack* que significa lanche e *Learning* que significa aprendizado.

Na abordagem do *Snack Learning*, o aluno é direcionado para um único tópico, que é ministrado de forma concreta por meio de exemplos inteligentes. Essa metodologia possibilita o uso de recursos como apresentações interativas, filmes, vídeos e outros, com o intuito de despertar maior interesse e envolvimento dos alunos em comparação à abordagem tradicional de leitura do livro didático. Essa estratégia visa proporcionar uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e estimulante, promovendo a compreensão aprofundada do conteúdo.

Diante de todas as Metodologias apresentadas, surge um questionamento: como podemos trabalhar as metodologias ativas dentro do Ensino Remoto? Desde o início da pandemia do novo vírus da COVID-19, alunos e professores estão trabalhando e estudando em casa através da tecnologia. As telas de *smartphones*, laptops, *tablets* viraram sua sala de aula. O próximo tópico abordará esse formato de ensino em um tempo atípico causado por esta doença.

3 | O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A tecnologia está cada vez mais presente no ambiente escolar, muitos professores já adotaram ferramentas tecnológicas como recursos didáticos em suas aulas, e diante da atual situação, os meios de comunicação virtual têm sido o principal recurso para o processo de ensino e aprendizagem.

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca imaginada. A internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado. (Kalinke, 1999, p.15).

A partir dos avanços tecnológicos, a sociedade ficou cada vez mais atendida e atualizada. Para os alunos isso não é diferente, estão conectados e aumentando o seu conhecimento por meio da internet, tv, celular, *tablet* e entre outros. Diante o uso da tecnologia frequente, os professores levam a tecnologia para dentro de sala, deixando as

aulas mais atraentes para seus alunos.

No ano de 2020 o mundo mudou diante da pandemia da COVID-19, muitas áreas precisaram interromper suas atividades presenciais; em muitas cidades só funcionavam os serviços essenciais, tais como: farmácias, hospitais, supermercados, etc. As escolas tiveram de fechar e adotar uma estratégia para que o processo de ensino não fosse descontinuado. Surgiu-se então a necessidade de valer-se da 100% da tecnologia para que a educação alcançasse professores e alunos em suas casas. Para isto adotou-se o Ensino Remoto Emergencial.

O Ensino Remoto Emergencial é uma forma de ensino onde utiliza-se de recursos tecnológicos para conseguir adaptar ao ensino tradicional, ou seja, o de dentro de sala de aula, usando o mesmo horário e sendo monitorado pelo professor, e seguindo todo o cronograma escolar.

Toda mudança foi respaldada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), de acordo com a portaria de nº 343, de 17 de março de 2020, que contempla:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (MEC, 2020, p.62)

Com isto, adotou-se no Brasil o Regime Remoto, valendo-se da tecnologia para dar continuidade ao processo de ensino, um estilo de educação já conhecida por muitos, o Ensino à Distância (EAD) o qual sua semelhança mais nítida é que ambos são dados através do uso da internet. O capítulo subsequente irá abordar as principais diferenças entre essas duas maneiras de ensino.

3.1 Ensino à Distância (EAD) e Ensino Remoto

Muitos professores e alunos ficaram assustados com a utilização absoluta dos recursos tecnológicos para o ensino no Brasil por compararem com o Ensino à Distância, este já conhecido por muitos. Por isso é importante deixar claro que existe uma grande diferença entre Ensino Remoto e o EAD.

No Ensino Remoto por exemplo, os alunos continuam em contato com os mesmos colegas e professores que já eram acostumados, em aulas síncronas, nos mesmos dias e horários das aulas presenciais.

De acordo com Hodges (2020) apud Rodine et al. (2020), Educação a Distância (EAD), conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os

conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Em contrapartida, para esses autores, o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente.

A seguinte tabela ilustra as principais diferenças entre o ensino EAD e o Ensino Remoto Emergencial:

Ensino a Distância (EAD)	Ensino Remoto Emergencial
• Calendário Único ;	• Calendário próprio seguindo o planejamento;
• As aulas são gravadas e ficam no sistema;	• Aulas on-line com o professor em tempo real;
• Conteúdo padronizado;	• Material exclusivo desenvolvido pelo docente de cada matéria;
• Um tutor tira suas dúvidas;	• Interação com o professor através de ferramentas digitais;
• Aulas padronizadas para todos os cursos.	• Materiais dinâmicos e personalizados.

Tabela 1- Diferença do EAD para o Ensino Remoto Emergencial

Fonte: Autores (2022), baseado em: fabiolacalixto.com.br/voce-sabe-a-diferenca-de-educacao-a-distancia-e-ensino-remoto/ e ecokidsecoteens.mpba.mp.br/noticias/quais-as-diferencas-entre-ensino-a-distancia-e-ensino-remoto/ Acesso em: 16/02/2022.

Como pode-se observar, as diferenças entre o EAD e o Ensino Remoto são bem visíveis. O EAD é um ensino padronizado e tem sua própria plataforma, e seus alunos conseguem ter flexibilidade em assistir as aulas na hora que desejar. Já o Ensino Remoto é um ensino que segue o planejamento da instituição de ensino e acontece no horário das aulas normalmente

No regime presencial, muitos docentes já utilizam as Metodologias Ativas com o intuito de trazer o aluno para o centro de sua aprendizagem. E agora, será que os professores estão conseguindo trazer essas abordagens para dentro de sala de aula? E como estão aplicando as metodologias ativas no ambiente do Regime Remoto? O próximo capítulo abordará, como os docentes poderão utilizar tais Metodologias no Ensino de Língua Inglesa no ambiente do Regime Remoto.

4 | APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE DO REGIME REMOTO

Para o docente conseguir aplicar essas metodologias ativas no Ensino Remoto ele tem que entender que agora é preciso utilizar a tecnologia ao seu favor. Dando então, o enfoque principal às ferramentas que o mundo tecnológico os oferece.

Existem várias ferramentas que podem auxiliar o professor a usar as metodologias ativas dentro do regime remoto. Porém, cabe ao docente escolhê-las e aplicá-las dentro de

cada sala de aula virtual, e saber com quais discentes elas irão funcionar. Vale lembrar que o foco principal é colocar o aluno mais ativo, no centro da sua própria aprendizagem, e o professor trabalhará ao seu lado como seu norteador.

4.1 Ferramentas que podem ser utilizadas para aplicação das Metodologias Ativas nas Aulas Remotas

É importante ressaltar que todas as ferramentas citadas poderão ser melhor utilizadas de maneira síncrona, para que haja mais interação entre aluno e professor. Darski Et.Al conceitua esse tipo de aula da seguinte maneira:

As interações síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, nos mesmos horários de oferta das disciplinas presenciais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea, com apoio de tecnologias e ferramentas que sejam capazes de manter as interações on-line. Pode-se citar bate-papos virtuais (chats), webconferências, audioconferências, videoconferências, lives, etc. (Darski Et.Al, 2021, p.21)

Darski (2021) quis dizer que aulas síncronas são aquelas a qual os alunos mesmo que de forma virtual, têm contato imediato com seu professor, por meio de aplicativos ou sites que serão citados a seguir. Com estes aplicativos pode-se vincular outras ferramentas para que o ensino/aprendizado seja ainda mais eficaz. Vejamos alguns deles.

4.1.1 Aplicando a sala de aula invertida

Conforme mencionado, a sala de aula invertida é uma abordagem metodológica que envolve o aluno na prévia exploração de um determinado tema antes de ser discutido em sala de aula. Nesse contexto, é levada em consideração a interação do aluno com seus colegas e professor durante o debate, buscando um maior envolvimento e participação ativa.

Para aplicação desta abordagem ativa podemos destacar os seguintes aplicativos: *Zoom Meetings*, *Google Meet* e *Skype*. Em todos esses aplicativos é possível ter a interação por áudio conferência e videoconferência. E alguns deles é possível compartilhar vídeos, imagens, e até mesmo a tela de computador para a apresentação de slides ou um quadro branco de anotações.

Veja abaixo as imagens com exemplos dos aplicativos mencionados.



Figura 2: Zoom Meetings

Fonte: Disponível em: techtudo.com.br/noticias/2020/01/zoom-meetings Acesso em: 15/02/2022



Figura 3: Google Meet

Fonte: Disponível em: support.google.com/meet Acesso em: 15/02/2022



Figura 4: Skype

Fonte: Disponível em: support.skype.com Acesso em: 17/02/2022

4.1.2 Aplicando o Collaborative Learning e Peer correction

Coforme mencionado anteriormente, O *Collaborative learning* e o *Peer Correction* são metodologias em que os alunos ajudam-se mutuamente, trabalhando em grupos. Para aplicação deles pode-se utilizar o *kumospace* que é uma ferramenta onde se cria ambientes, sendo partes da casa, um escritório ou até mesmo uma sala de aula.

Dentro dessa ferramenta podemos dividir os discentes em pequenos grupos, onde cada um fica em um cômodo e só aqueles que estão dentro do círculo conseguem se escutar e conversar com quem estão lá. E os grupos não se atrapalham, pois cada um está na sua bola. Só o professor consegue interagir com todos os alunos ao mesmo tempo.

A seguir uma imagem da ferramenta *kumospace*.



Figura 5: *Kumospace*

Fonte: Disponível em: kumospace.com. Acesso em: 17/02/2022

4.1.3 Aplicando o Problem Based Learning:

O *Problem Based Learning* ou PBL é a metodologia em que o professor levanta um questionamento a ser resolvido pelos alunos, dessa forma o *Edupulses* e o *Mentimeter* são ferramentas muito úteis, pois nelas o professor promove uma situação em que os alunos possam solucionar com palavras e frases soltas de maneira a contruirem uma nuvem de soluções para o problema levantado.

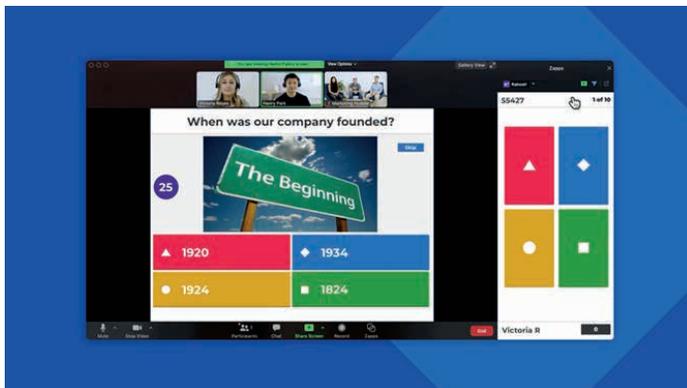


Figura 8: Kahoot

Fonte: Disponível em: <https://kahoot.com/blog/2020/10/14/kahoot-zoom-new-integration-engagement-distance-learning-video-conferencing>. Acesso em: 19/02/2022



Figura 9: Stopos

Fonte: Disponível em: extpose.com/ext/185596. Acesso em: 15/02/2022

4.1.5 Utilizando as Mídias Sociais

Nesta metodologia, as mídias sociais são utilizadas como ferramentas de ensino, o que já é amplamente adotado por muitos educadores. No entanto, é importante lembrar que muitas dessas plataformas contêm informações que não estão diretamente relacionadas ao conteúdo educacional. Portanto, sugere-se que algumas delas sejam utilizadas apenas com adultos ou com supervisão de um responsável.

Pode-se utilizar o *Google Classroom*, *Linkedin*, *Instagram*, *Facebook*, *Tik tok* e *WhatsApp*.

O *Google Classroom* é uma plataforma de ensino que possui semelhanças com as mídias sociais. Por meio dele, é possível criar turmas para o desenvolvimento de atividades e compartilhamento de conteúdo relacionado às disciplinas. Dentro dessas turmas, os professores têm a capacidade de postar atividades, vídeos, artigos e até mesmo avaliações

para os alunos. Além disso, a plataforma permite uma interação imediata entre professores e alunos por meio do mural, onde os estudantes podem enviar *feedbacks* para o docente e vice-versa, facilitando a comunicação e o acompanhamento do progresso.

Através do *Instagram*, o professor tem a possibilidade de aproveitá-lo como uma ferramenta para o aluno, permitindo que ele alimente sua rede social com fotos acompanhadas de legendas em inglês. Dessa forma, é possível trabalhar o desenvolvimento da escrita correta das palavras, além de incentivar os alunos a seguirem perfis de educação e professores estrangeiros.

Com o *Facebook*, o professor pode orientar seus alunos a produzirem textos em inglês para a publicação em sua rede social, podem criar uma página da sala para postagem material de ensino, fotos do grupo, dicas de inglês, vídeos educativos, trabalhos realizados pela turma e etc.

O *Tik tok* pode-se trabalhar a oralidade, pedindo para que os alunos produzam vídeos sobre determinado assunto, usando a imaginação e todos os truques de edição dentro deste aplicativo.

Com o *WhatsApp*, pode-se trabalhar a interação dos alunos por meio de uma conversação entre eles, sendo tanto escrita quanto oral através de videochamadas ou grupos.

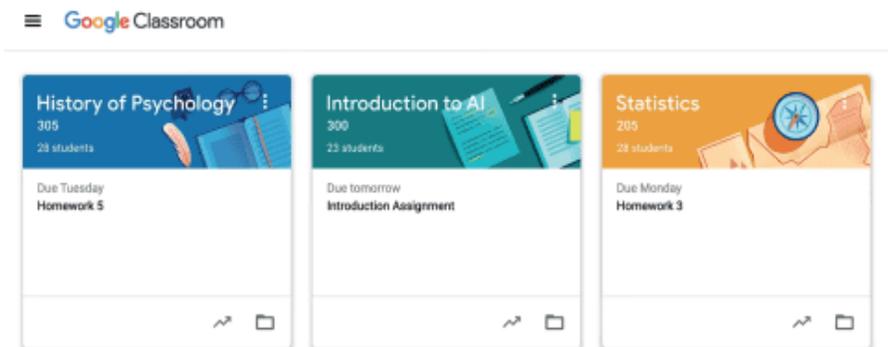


Figura 10: Classroom

Fonte: Disponível em: kampusyuk.com/artikel/cara-menggunakan-google-classroom-untuk-belajar-online-di-rumah-39. Acesso em: 19/02/2022



Figura 11: Redes Sociais

Fonte: Disponível em: acidadeon.com/ribeiraopreto. Acesso em: 19/02/2022

4.1.6 Aplicando o *Snack learning*

Snack learning é uma abordagem que faz com que o aluno aprende de forma mais fácil e eficaz.

Com o auxílio da plataforma “jogos para aprender inglês” os alunos poderão aprender determinado assunto com uma breve explicação do mesmo, exemplos, vídeos e ao final um jogo relacionado com o tema trabalhado. Esta é uma ferramenta muito eficiente, pois traz o discente para o lúdico proporcionando uma aprendizagem mais rápida e divertida.



Figura 12: jogos para aprender inglês

Fonte: Disponível em: jogosparaaprenderingles.org. Acesso em: 19/02/2022

4.1.7 Algumas outras sugestões

Além dos aplicativos e *websites* citados, o professor também poderá utilizar as seguintes ferramentas para aplicação das Metodologias Ativas durante o ensino remoto, elas são:

4.1.7.1 Tandem: fale com um nativo



Figura 13: Tandem: fale com um nativo

Fonte: Disponível em: tandem.net. Acesso em 21/02/2022.

A tradução de *tandem* é bicicleta com dois lugares, onde as duas pessoas têm que pedalar para conseguir realizar o objetivo, chegar à algum lugar. Dentro do Tandem isso não é diferente, você ensina o idioma que tem fluência e aprende o idioma que você quer com a ajuda de outra pessoa com fluência na língua desejada. Criando assim uma troca de conhecimento entre duas pessoas, além de poder interagir com pessoas de outros países.

4.1.7.2 Simpler e Duolingo



Figura 14: Simpler

Fonte: Disponível em: softdownload.com.br/aprenda-ingles-smartphone-simpler-android-ios.html. Acesso em: 20/02/2022



Figura 15: Duolingo

Fonte: Disponível em: play.google.com. Acesso em: 15/02/2022

O Simpler é similar ao Duolingo, eles são aplicativos que permitem ao estudante a aprenderem o idioma desejado com facilidade, com um tema gerador pode ser trabalhado vocabulário referente, *listening*, *speaking*, *writing*, bem como a construção de frases.

4.1.7.3 Lyrics Training

Por fim, para trabalhar o *listening* existe um aplicativo chamado *Lyrics Training*, que é um instrumento onde é possível escolher entre questões de múltiplas escolhas ou o karaokê, para treinar por meio de músicas.

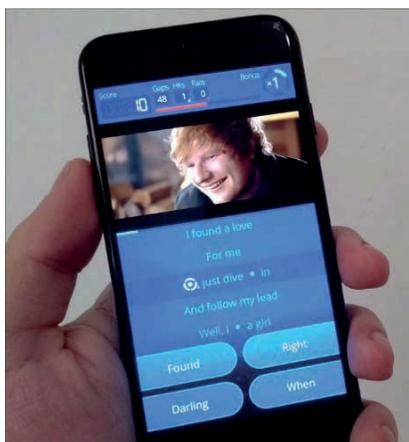


Figura 16: Lyrics Training

Fonte: Disponível em: techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2019/01/como-aprender-ingles-com-musica-pelo-app-lyricstraining.ghml. Acesso em: 15/02/2022

Todos esses aplicativos podem ser usados em suas versões gratuitas. A exceção é o Lyrics Training, que requer o download no smartphone. No entanto, os demais aplicativos podem ser acessados diretamente pelo navegador, sem sobrecarregar os dispositivos móveis dos alunos e professores.

Dessa forma, os recursos oferecidos por essas ferramentas podem ser exploradores de maneira prática e acessível, sem a necessidade de ocupar espaço adicional nos smartphones dos usuários. Isso permite que tanto os alunos quanto os professores desfrutem das funcionalidades oferecidas pelos aplicativos sem preocupações com o desempenho ou a capacidade de armazenamento de seus dispositivos móveis.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o agravamento da pandemia, tanto os alunos quanto os professores enfrentaram desafios sustentados ao se adaptarem ao ensino e aprendizagem online. A transição repentina para esse formato trouxe consigo uma série de obstáculos, como a falta ou instabilidade de conexão à internet, a falta de um ambiente adequado para os estudos e dificuldades no uso de recursos tecnológicos.

Essas adversidades exigiram que tanto alunos quanto professores buscassem soluções inovadoras para aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pelo ensino remoto. Foi necessário superar as dificuldades e se adaptar a novas formas de interação e colaboração online.

Diante desses desafios, alunos e professores sentiram resiliência e criatividade ao explorar alternativas e encontrar estratégias para garantir um ambiente de aprendizagem eficaz. Eles se esforçaram para estabelecer rotinas de estudo, utilizar recursos tecnológicos disponíveis e encontrar meios de superar a limitação de conexão à internet.

A inovação tornou-se essencial nesse contexto, impulsionando a busca por novas metodologias de ensino, o desenvolvimento de materiais educacionais adaptados ao ambiente online e o uso de ferramentas colaborativas para promover a interação entre alunos e professores.

Dessa forma, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia, alunos e professores se reinventaram, aproveitando as oportunidades oferecidas pelo ensino remoto para obter o melhor resultado possível. Essa disposição para se adaptar e explorar soluções criativas contribuiu para que a educação continuasse a progredir, mesmo em meio a circunstâncias adversas.

Por meio deste trabalho foi possível ver que é possível sim trabalhar com as Metodologias Ativas dentro do Ensino Remoto Emergencial atingindo assim o enfoque principal deste artigo que é auxiliar e dar suporte aos professores que ainda se sentem despreparados e desmotivados com essa nova forma de ensino.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Uma reflexão teórico epistemológica**. EDUE edição do Kindle, 2016.

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por atividades letivas utilizando recursos educacionais digitais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17/06/2020. Seção 1, p. 62.

CARVALHO, M. **A pandemia trouxe os pais para dentro da vida escolar dos filhos**. 2020. Disponível em: <https://blog.lumaescola.com.br/a-pandemia-trouxe-os-pais-para-dentro-da-vida-escolar-dos-filhos/>. Acesso em: 3 fev. 2021.

Citacoes.in. (s.d.). Confúcio - Citação. **Citações famosas, pensamentos e frases de Confúcio**. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/572943-confucio-conte-me-e-eu-esqueco-mostre-me-eu-apenas-me-le/>. Acesso em: 18/05/2022.

DARSKI, Caroline Et. Al. **“Estratégias didáticas para atividades remotas”**, 2021, UFRGS. ISBN: 978.6500-22619-5 E- Book: 968-65-00-22620-1.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. Passo Fundo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ECOKIDS & ECOTEENS. (s.d.). **Quais as diferenças entre ensino a distância e ensino remoto?** Notícias. Ministério Público da Bahia. Disponível em: <https://ecokidsecoteens.mpba.mp.br/noticias/quais-as-diferencas-entre-ensino-a-distancia-e-ensino-remoto/>. Acesso em: 16/02/2022.

CALIXTO, Fabíola. (s.d.). **Você sabe a diferença de educação a distância e ensino remoto?** Fabíola Calixto. Disponível em: <https://fabiolacalixto.com.br/voce-sabe-a-diferenca-de-educacao-a-distancia-e-ensino-remoto/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

FARIAS, P. A. M., Martin, A. L. A. R., & Cristo, C. S. **Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percorso Histórico e Aplicações**. Revista Brasileira de Educação Médica, 39(1), 143-158, 2015.

FIGUEIREDO, de Quaresma Jose Francisco. **Aprendizagem colaborativa de línguas**. Editora UFG, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIBERGER, R. M., & Berbel, N. A. N. **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental**. Cadernos de Educação, 37, 207-245, 2010.

FLORKIEWICZ-BORKOWSKA, Marta. **“Educação no século 21, capítulo II Gamificação”**, editora Young Digital Planet S.A, Tradução: Sales, Mendes Danielle (2016) editora Moderna capítulo 2 p. 79-81, 2015.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 10 set. 2020.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

Lovato El Al. “**Metodologias Ativas de aprendizagem: uma breve revisão**” editora IFSUL, 2019.

NERC, Olga e Mizerka, Monika (2015) “**Educação no século 21,**”, editora **Young Digital Planet S.A, Tradução: Sales, Mendes Danielle**. editora Moderna, capítulo 3 p. 125- 140, 2015.

OKUNIEWSKA, Jolanta. “**Educação no século 21, capítulo II Gamificação**”, editora Young Digital Planet S.A, Tradução: Sales, Mendes Danielle (2016) editora Moderna capítulo 2 p. 79-81, 2015.

PEREIRA, R. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão, 1-15, 2012.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning**. McGraw-Hill, 2001.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Editora da Universidade de Columbia, 1970.

O OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA OCIDENTAL

Data de aceite: 02/06/2023

Isolda Veronese Moniz Vianna Lisboa

Formação acadêmica: Mestre em Letras e Linguística
Instituição: Universidade do Estado da Bahia
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula CEP: 41.150-000 - Salvador – BA
<http://lattes.cnpq.br/3224229575183171>
<https://orcid.org/0000-0003-2386-420X>

João Manuel Pereira Barroso

Formação acadêmica: Doutor em Engenharia Eletrotécnica
Instituição: Universidade de Trás-os-Montes
<https://orcid.org/0000-0003-4847-5104>

Tânia de Jesus Vilela da Rocha

Formação acadêmica: Doutora em Informática
Instituição: Universidade de Trás-os-Montes
<https://orcid.org/0000-0002-2605-9284>

RESUMO: A inclusão não se faz em um processo linear que conduza a uma solução definitiva, mas, sim, num processo permanente de transposição que assegurou no discurso a inclusão, sem, no entanto, garantir que ela efetivamente ocorra. O

olhar sobre a deficiência ao longo da história ocidental em uma retrospectiva histórica busca demonstrar o tratamento dado as pessoas com deficiência para melhor entender a evolução que resultou nas conquistas alcançadas por este público e, chamar atenção para a necessidade de contínuas mudanças e ações para a melhoria da qualidade de vida e garantia dos direitos humanos com igualdade de condições.

PALAVRAS-CHAVE: retrospectiva histórica; deficiência

ABSTRACT: Inclusion is not done in a linear process that leads to a definitive solution, but rather in a permanent process of transposition that ensured inclusion in the discourse, without, however, guaranteeing that it was actually generated. The look at disability throughout Western history in a historical retrospective seeks to demonstrate the treatment given to people with disabilities to better understand the evolution that evolved in the achievements accomplished by this public and, draw attention to the need for changes and continuous actions for the improvement of the quality of life and the guarantee of human rights with equal conditions

KEYWORDS: historical retrospective; people with disabilities

O percurso das pessoas com deficiência na história tem sido marcado por, basicamente, três situações: abandono, exclusão e preconceito, totalmente desprovidos de direitos e comumente explorados como objetos de entretenimento.

A civilização grega e seu ideal helênico da cultura humana, “incurtava ao Homem, como norma suprema, a rigorosa observância do nobre e são equilíbrio das forças físicas, onde o conceito de são é alargado até formar um conceito normativo universal” (Jaeger, 1979). Neste contexto, não há lugar para os então denominados como “disformes”, que eram encaminhados para eliminação. Segundo Gugel (MARIA APARECIDA GUGEL, [s.d.]), “a eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia, fato que também se repetia em Esparta”.

Acredita-se que o poeta grego Homero, famoso por ter escrito duas das mais importantes obras da história da civilização, a *Ilíada* e a *Odisseia*, era cego. No poema *Ilíada*, o autor cria um personagem, Hefesto, que ao nascer é rejeitado pela mãe por ter uma das pernas atrofiadas e que vem a compensar sua deficiência física com suas habilidades em metalurgia e artes manuais (Gugel, 2008).

As leis romanas da antiguidade eram igualmente cruéis com os nascidos deficientes, segundo Gugel (2008) dando aos pais o direito de:

[...] matar as crianças pela prática do afogamento. Relatos nos dão conta, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados.

Bradock (BRADDOCK, 2002) coloca que crianças nascidas com deficiência auditiva, visual ou mental não eram caracterizadas como “deformadas” e não eram eliminadas, exceto por aquelas mais profundamente limitadas intelectualmente.

Dicher e Trevisam (DICHER, MARILU; TREVISAM, 2018) declaram que “esse direito vinha assim prescrito na Lei das 12 Tábuas (450-449 a.C.), ao tratar do pátrio poder e do casamento na Tábua Quarta, I: “É permitido ao pai matar o filho que nasceu disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos”.

Segundo Bradock (2002), estas práticas coexistiam com o fato de que aqueles que se tornavam deficientes mais tarde na vida eram com frequência integrados como trabalhadores, cidadãos e soldados. Ressaltam ainda que arquivos gregos fundamentem um reconhecimento público de prover suporte para aqueles classificados como incapazes de trabalhar. De acordo com a Constituição de Atenas, ser deficiente não garantia o auxílio monetário do governo e o deficiente tinha que provar sua necessidade econômica e sofrer inspeção do Conselho.

Ainda, segundo o autor, as antigas leis romanas protegiam os direitos das pessoas

com deficiência à propriedade e as leis posteriores enumeraram, de forma mais específica, seus direitos no Código Justiniano, classificando-as detalhadamente e delineando direitos pertencentes a diferentes tipos e graus de deficiência.

Com o advento do cristianismo, com suas visões sobre caridade e solidariedade, passou a combater, dentre outras coisas, a eliminação de crianças nascidas com deficiência e promover o acolhimento de indigentes e pessoas com deficiências em hospitais de caridade (Gugel, 2008). Bradock (2002) corrobora também esta visão e acrescenta que escritos do Novo Testamento descrevem passagens que relatam a cura de pessoas com deficiência por Jesus.

Segundo Dicher e Trevisam (2018), a prática cristã “influenciou diretamente a alteração das concepções romanas, culminando com a lei editada pelo Imperador Constantino IV, em 315 d.C., demonstrando o impacto dos princípios cristãos ao emblemar o respeito irrestrito à vida”.

Segundo Silva (SILVA, 2009):

Constantino taxou esses costumes de “parricídio” e tomou providências para que o Estado colaborasse para a alimentação e vestuário dos filhos recém-nascidos de casais mais pobres. Exigiu que essa nova lei fosse publicada em todas as cidades da Itália e da Grécia, e que fosse em todas as partes gravada em bronze para, dessa forma, tornar-se eterna.

Com o fim do Império Romano e a queda de Constantinopla iniciam-se o período da Idade Média, marcada por precárias condições de saúde e vida, em geral. O tratamento dispensado às pessoas com deficiência era impregnado por conceitos ignorantes e superstições, atribuindo-lhes poderes malignos.

Segundo Gugel (2008), as crianças nascidas com deficiência que não eram mortas eram “separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas. A literatura da época coloca os anões e os corcundas como focos de diversão dos mais abastados”.

Dicher e Trevisam (2018) ressaltam que também na Idade Média:

[...] o povo, de maneira geral, supunha ser um “castigo de Deus” o nascimento de uma criança com deficiência, acreditando, também, que um corpo malformado era a morada de uma mente igualmente malformada, supersticiosamente vista como feiticeiros ou bruxos. Assim, aos indivíduos que apresentavam alguma deficiência somente restava o abandono, a discriminação, a serem mantidos a distância e a prática da mendicância (DICHER, MARILU; TREVISAM, 2018) (DICHER, MARILU; TREVISAM, 2018).

A sociedade feudal tinha como prática segregar as pessoas com deficiência em asilos ou hospitais (Braddock, 2002). Mesmo diante deste cenário inóspito foi criado o primeiro hospital para cegos, o “Quinze-Vingts” pelo rei francês Luís IX, referindo-se a $15 \times 20 = 300$, tinha como significado a referência ao número de cavaleiros cruzados que tiveram seus olhos vazados na 7ª Cruzada (Gugel, 2008).

Segundo Bradock (2002), as tradições médicas e filosóficas greco-romanas foram

introduzidas na Europa, durante a Idade Média, pelos árabes que haviam conquistado a maior parte do continente e penetrado na França e na Espanha. Os árabes acreditavam que a deficiência mental tinha inspiração divina e não origem demoníaca.

Na mesma época, fraternidades e irmandades de cegos pedintes foram organizadas para tratar de assuntos sobre competição e conflito, uma vez que a mendicância era a prática mais comum entre eles para seu sustento, sendo a mais famosa, ainda segundo o referido autor, a de Pádua na Itália, que regularizava a mendicância e organizava pensões para eles.

A Idade Média teve crenças contraditórias sobre deficiência. Por um lado, atribuindo-lhe origem demoníaca, o que contribuiu com a perseguição das pessoas com deficiência como bruxas, por outro lado a concepção amplamente disseminada de que a deficiência era parte da ordem natural (Boas, n.d.).

A Idade Moderna, compreendida entre a queda de Constantinopla e a Revolução Francesa, foi um período marcado pelo Renascimento nas artes e pelo Humanismo com a exaltação dos seres humanos como fonte de formação de valores. Dentre as principais características do Humanismo destacam-se: a valorização do racionalismo; fundamentação da ética e da moral em valores humanos; valorização do contraste entre ideias e crenças; realização pessoal; ausência de dogmas e desenvolvimento de novas técnicas e interesses artísticos. Infelizmente, os avanços na compreensão sobre a deficiência não foram suficientes para erradicar a crença de que pessoas com deficiência mental eram possuídas pelo demônio, o que culminou com a Reforma dos líderes John Calvin e Martin Luther. Incapacidade, dependência, pobreza, mendicância e superstição eram conceitos associados às pessoas com deficiência, contribuindo para um tratamento preconceituoso e de exclusão (Edwards, 1996).

Segundo Bradock (2002), uma mudança de atitudes em relação à pobreza ocorrida na Europa desde o século XIII até o XVII, teve um impacto sobre as pessoas com deficiência na época. A percepção de pobreza, antes vista como um estado de necessidade e até santificado, passa a ser vista como uma praga, onde os pobres são encarados como ameaças. Diante deste cenário, são criadas instituições de encarceramento para os pobres. Na Inglaterra, se institui a Lei dos Pobres, em 1601, que determina que caso a família da pessoa que não possua condições de se sustentar, não possa cuidar dela, é responsabilidade da comunidade local fazê-lo, mudando drasticamente o conceito de bem-estar social.

Surgiram, em consequência da lei, instituições para dar abrigo aos inválidos. O *Hôtel National des Invalides*, ou Palácio dos Inválidos, é um enorme monumento parisiense, cuja construção foi ordenada por Luís XIV, em 1670. Segundo Gugel (2008), Napoleão Bonaparte exigia que:

[...] seus generais que reabilitassem os soldados feridos e mutilados, para continuarem a servir o exército em outros ofícios, como o trabalho em selaria,

manutenção dos equipamentos de guerra, armazenamento dos alimentos e limpeza dos animais. Nasce com ele a ideia de que os ex-soldados eram ainda úteis e poderiam ser reabilitados.

A partir do século XVII, o Iluminismo, ou Era da Razão, traz mudanças revolucionárias na forma de pensar, principalmente, com a teoria sensacionalista do conhecimento, como sendo baseado na experiência e na razão e a crescente crença do mérito da ciência natural para o avanço das espécies, tiveram forte impacto no cuidado e tratamento das pessoas com deficiência, como, por exemplo, mudança de atitudes, novas instituições, sociedades de caridade voluntárias, grupos de interesse e trabalho literário. As filosofias ‘sensacionistas’ proporcionaram as ferramentas para uma nova e construtiva visão dos problemas da pobreza e da deficiência (Braddock, 2002).

Já o século XVIII foi marcado pela proliferação de escolas residenciais para pessoas com surdez e cegueira na Europa e Estados Unidos. Diferenciação sistemática entre pessoas com doença mental e deficiência intelectual foram estabelecidas para garantir a correta aplicação das leis sobre propriedade (Braddock, 2002).

A partir de 1830, nos Estados Unidos, o ato censitário passou a contabilizar as pessoas com deficiência. As instituições eram apenas uma das atitudes da sociedade em relação aos deficientes, juntamente com elas era comum ver pessoas com deficiência mental e/ou física em apresentações de entretenimento conhecidas como show de horrores, durante o século XIX, nos Estados Unidos e Europa (Braddock, 2002).

Boas (n.d.) ressalta a criação no Brasil, pelo então Imperador Dom Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, conhecido atualmente como Instituto Benjamin Constant, “três anos depois em 26 de setembro de 1857, o Imperador funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que passou a atender pessoas surdas de todo o país, a maioria abandonadas pelas famílias”, seguindo uma tendência de integração das pessoas com deficiência na sociedade.

Durante o século XIX, as guerras produziram um aumento significativo de pessoas com sequelas, o que demandou uma série de medidas como, por exemplo, o desenvolvimento de especialidades, programas de reabilitação específicos, centros de treinamento e assistência para veteranos. Este movimento se tornou ainda mais intenso após a II Guerra Mundial e com “o elevado contingente de amputados, cegos e outras deficiências físicas e mentais, o tema ganha relevância política no interior dos países e também internacionalmente, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU)” (Braddock, 2002).

Ainda de acordo com Braddock (2002), duas filosofias se destacam no final do século XIX, na educação de pessoas com deficiência auditiva: o oralismo (método Francês) e o manualismo ou gestualismo (método Alemão), método defendido pelas pessoas com deficiência auditiva. O debate entre elas por pouco não erradicou com a educação manual de alunos surdos. Os defensores do oralismo chegavam a usar abuso físico para suprimir

o uso da linguagem de sinais.

O século XIX pode ser caracterizado como o século das instituições e das intervenções, com o desenvolvimento por profissionais de diferentes diagnósticos, para definir e classificar a deficiência e desenvolver tratamentos, intervenções e ações educacionais, focadas em deficiências específicas. Chega ao Brasil, em 1856, trazido pelo conde francês Ernest Huet, que era surdo, o alfabeto manual francês e alguns sinais, que veio a dar origem à Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Braddock, 2002).

No início do século XX, com a expansão do movimento eugenista, que é um movimento social baseado nas teorias de eugenia, cujo objetivo é “melhorar” a raça humana, reivindicando aprimorar as características genéticas de populações humanas através de mistura seletiva de pessoas, esterilização obrigatória de débeis e futuramente através da engenharia genética:

[...] era comum a prática nas instituições para pessoas com deficiência intelectual de esterilização, pois se acreditava proporcionar benefícios terapêuticos. Esta prática era garantida pela Suprema Corte dos Estados Unidos. A Alemanha Nazista usou o programa californiano como modelo para promulgar sua lei de esterilização eugênica, culminando com o assassinato por eutanásia de aproximadamente 270.000 pessoas com deficiência, entre os anos de 1939 e 1945 na Alemanha (Braddock, 2002).

Começam a surgir leis para a proteção e compensação para os trabalhadores com deficiência ou que tivessem se tornados deficientes em decorrência do trabalho, impulsionando a discussão sobre reabilitação e treinamento. Em 1940, é fundada a Federação Nacional dos Cegos nos Estados Unidos. Escritos desta época, feitos por cegos, descrevem que o maior problema, segundo eles, não era a cegueira, mas os ambientes sociais e físicos expressos nas atitudes das pessoas que enxergam em relação às cegas, como não pertencentes à sociedade (Braddock, 2002).

Gugel (2008) destaca, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como um reforço a Carta das Nações Unidas, “Declaração Universal dos Direitos do Homem Artigo 1º: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Familiares e amigos das pessoas com deficiência começam a se organizar, a partir dos anos 50, para a obtenção de serviços mais extensivos em várias partes do mundo, culminando com a abertura de escolas, centros de atividades e associações internacionais, como, por exemplo, o Conselho Mundial de Organizações Interessadas no Deficiente, em 1953, hoje conhecido como Conselho Internacional da Deficiência. No Brasil, destacam-se a Associação Pestalozzi e Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O *American Standards Association*, depois conhecido como *American National Standards Institute* (ANSI), publica o primeiro padrão de acessibilidade para edificações em 1961 (NCLD, n.d.).

Na década de 70, surge nos Estados Unidos, o Movimento de Vida Independente.

Sua maior contribuição para os deficientes foi o esclarecimento à sociedade de que a maior barreira e dificuldade enfrentada pelo deficiente não tinha origem na sua deficiência, mas sim nas atitudes sociais, interpretações sobre a deficiência, barreiras arquitetônicas, legais e educacionais. Uma das bandeiras do movimento é a de que as pessoas com deficiência devem ser aquelas que devem definir a agenda para pesquisa e ação política nas questões sobre deficiência (Braddock, 2002).

A Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece o ano de 1981 como o ano internacional da pessoa com deficiência. A aprovação nos Estados Unidos, em 1990, da Lei dos Americanos com Deficiência – ADA foi um divisor de águas nos direitos dos deficientes ao redor do mundo, através do reconhecimento da discriminação contra pessoas com deficiência na forma de tratamento desigual e padrões históricos de segregação e isolamento como sendo os maiores problemas enfrentados por elas, e não suas deficiências. Em 1994, as Nações Unidas adotam as Regras Padrão de Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Braddock, 2002).

O final do século XX foi marcado por uma era baseada em direitos humanos, participação social e uma perspectiva focada em vários tipos de deficiências.

Percebe-se, através do percurso histórico do tratamento às pessoas com deficiência, que a inclusão destas pessoas não se faz em um processo linear que conduza a uma solução definitiva, mas sim, num processo permanente de transposição que assegurou no discurso a inclusão, sem, no entanto, garantir que ela efetivamente ocorra.

O século XXI inicia a era da promoção e garantia da acessibilidade, seja através de recursos tecnológicos ou legais, como, por exemplo, o W3C – principal organização de padronização da *World Wide Web* para garantir acesso e visualização por qualquer pessoa e, no Brasil, a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que unificou várias diretrizes a respeito das políticas públicas destinadas a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência (W3C, n.d.).

A retrospectiva histórica da deficiência está repleta de fatos históricos conhecidos, mas também, e, de igual importância, de eventos que marcaram o movimento dos direitos dos deficientes, foram responsáveis e contribuíram para as conquistas de direitos e desenvolvimento de autonomia para as pessoas com deficiência. Dentre os eventos mais marcantes estão: o fechamento, por alunos com deficiência auditiva, em agosto de 1988, da Universidade Gallaudet em Washington nos Estados Unidos em protesto pela seleção de um educador não deficiente auditivo, como o novo presidente da universidade; a queima do livro de Paul Longmore, historiador pioneiro em publicações sobre deficiência, que queimou seu próprio livro em frente ao Edifício Federal em Los Angeles, em 1988, em protesto às políticas restritivas do Serviço Social, que tornavam praticamente impossível profissionais com necessidades especiais de ganharem a vida e atingissem independência econômica e, o protesto e o fechamento do edifício HEW em San Francisco, que começou em 5 de abril de 1977 por pessoas com necessidades especiais e sua comunidade, que ocuparam

prédios federais nos Estados Unidos para pressionar a emissão de regulamentos atrasados relacionados a seção 504 da Lei de Reabilitação (NCLD, n.d.).

Segundo Martin Luther King, Jr. (Goodreads Quotes, n.d.), “injustiça em qualquer lugar é uma ameaça à justiça em todos os lugares”.

REFERÊNCIAS

Boas, G. (n.d.). **Retrospecto histórico da pessoa com deficiência na sociedade**. Recuperado de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/retrospecto-historico-da-pessoa-com-deficiencia-na-sociedade/48757>

Braddock, D. L. (2002). **Disability at the Dawn of the 21st Century**. Washington, DC: American Association of Mental Retardation.

Dicher, M., Trevisam, E. (2018). **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. Recuperado de <https://docplayer.com.br/17597144-A-jornada-historica-da-pessoa-com-deficiencia-inclusao-como-exercicio-do-direito-a-dignidade-da-pessoa-humana.html>

Edwards, P. (1996). **Encyclopedia of Philosophy**. New York: Macmillan.

Goodreads quotes. (n.d.). *Martin Luther King Jr.* Recuperado de <https://www.goodreads.com/quotes/631479-injustice-anywhere-is-a-threat-to-justice-everywhere-we-are?page=3>

Gugel, M. A. (2008). **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Recuperado de http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php

NCLD Youth. (n.d.). Recuperado de <http://www.nclد-youth.info/index.php?id=64>

Silva, O. M. (2009). **Epopeia ignorada**. São Paulo: Editora FASTER.

W3C. (n.d.). **Introduction to web accessibility**. Recuperado de <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/#what>

O CORPO E A SEXUALIDADE EM “OUTLANDER: A VIAJANTE NO TEMPO”: UM OLHAR FEMININO

Data de aceite: 02/06/2023

Antonia Maryane Alves Cavalcante

Mestranda no Mestrado Interdisciplinar História e Letras (MIHL) da Universidade Estadual do Ceará, campus Quixadá-CE. Bolsista de Pesquisa da Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa (FUNCAP) <http://lattes.cnpq.br/9324997917870355>

RESUMO: A literatura de Diana Gabaldon apesar de ainda não ter se popularizado já se constitui como uma obra de autoria feminina que carrega consigo temas fundamentais na discussão de gênero dentro de romances históricos, muitos deles ainda por serem explorados. Sabemos a influência e a vasta gama de leitores que são atraídas pelos romances, especialmente os que como “Outlander: a viajante do tempo” trazem personagens apaixonantes e sensualidade. A forma como isso é apresentado para leitoras e leitores é de fundamental importância. O presente trabalho adotou uma abordagem de pesquisa temática e bibliográfica e buscou fazer uma análise acerca do corpo e da sexualidade no volume 1 da obra Outlander da escritora feminista Diana Gabaldon. Por meio de nossa análise constatamos os diversos olhares lançados sobre o tema

através da personagem principal, uma mulher fruto da segunda onda do feminismo que se sente livre sexualmente mesmo sendo lançada a uma época em que isso poderia lhe custar caro. Trazemos uma breve discussão sobre a obra, um debate acerca do corpo, não apenas o erotizado, e a sexualidade envolvendo diversos momentos da narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Outlander. Sexualidade. Corpo.

THE BODY AND SEXUALITY ON “OUTLANDER: THE TIME TRAVELER”: A FEMININE PERSPECTIVE

ABSTRACT: Diana Gabaldon’s literature, despite not having become popular yet, is already constituted as a work of female authorship that carries with it fundamental themes in the discussion of gender within historical novel, many of them still to be explored. We know the influence and wide range of readers who are attracted to novels, especially those like “Outlander: the time traveler” bring passionate characters and sensuality. The way this is presented to readers is of fundamental importance. The way this is presented to readers is of

fundamental importance. The present work adopted a thematic and bibliographic research approach and sought to analyze the body and sexuality on book 1 on the work *Outlander* by the feminist writer Diana Galbadon. Through our analysis, we found the different views casto n the subject through the main character, a woman who is the result of the second wave of feminism who feels sexually free even through she in thrown into a time when it could cost her dearly. We bring a brief discussion about the work, a debate about the body, not just the eroticized one, and sexuality involving different moments of the narrative.

KEYWORDS: *Outlander*. Sexuality. Body

1 | INTRODUÇÃO

Os romances históricos vêm tomando um lugar cada vez maior de destaque para os leitores, abrindo uma grande dimensão de portas, assuntos e temporalidades para sempre exploradas e vividas por aqueles que consideram prazeroso se aventurar por outros tempos. Trazem ainda para nós a criação de um imaginário acerca de tempos, costumes e culturas que não conhecemos e do qual não conseguimos não lançar nosso próprio olhar. Nessa perspectiva Gabaldon traz justamente esse elemento de lançar olhares contemporâneos de uma mulher sobre o passado misturando romance histórico com viagem no tempo.

“*Outlander: a viajante no tempo*”, de Diana Gabaldon, é uma narrativa literária pensada não apenas para entreter e aguçar os sentidos dos leitores, mas para que possamos conhecer um tempo histórico com costume muito diferentes dos nossos, especialmente quando pensamos na maneira de pensar e agir sobre as mulheres. Publicado pela primeira vez em 1991, esse romance, conferiu a Gabaldon o *Rita Award Winners Novel with Strong Romantic Elements* e uma série de sucesso adaptada para a TV.

A sensualidade é um dos pontos explorados e que mais chamam atenção dos leitores dentro da narrativa, visto que a personagem principal, Claire, é uma mulher sexualmente livre e de ideais fortes lançada a uma época em que isso está longe de ser algo positivo. Assim, podemos nos utilizar de sua literatura para pensar o corpo e a sexualidade de uma perspectiva feminina que tira a mulher do papel de ser apenas narrada e vista como objeto sexual. O feminismo vem denunciando há décadas essa situação, em especial a partir da década de 1970. Impõe-se assim a questão: como acontecem as narrativas acerca do corpo e da sexualidade através de um texto de autoria feminina?

2 | UMA VIAGEM NO TEMPO PELOS OLHOS DE DIANA GABALDON

A obra “*Outlander*” foi escrita por Diana Gabaldon e conta a história da inglesa Claire Randall, enfermeira durante a Segunda Guerra Mundial. A sinopse do primeiro livro diz que a enfermeira Claire Randall aproveita a segunda lua de mel com seu marido Frank Randall em Inverness, na Escócia, em 1945 já que a Segunda Grande Guerra tinha finalmente acabado. Ocorre que Claire, sem querer, ao visitar um círculo de pedras onde rituais pagãos acontecem, é teletransportada para Inverness em 1743 no meio de clãs guerreiros

e uma rebelião jacobita.

Na narrativa contada do ponto de vista da própria personagem principal, temos que Claire está presa no passado e enfrenta diversas ameaças, perigos e uma paixão por Jamie Fraser que é um lorde guerreiro escocês exilado de seu clã com quem ela é obrigada a se casar para sua própria proteção. Claire, também é conhecida pelo apelido de “sassenach” que significa forasteira, por ser inglesa. Considerando o contexto de conflito entre ingleses e escoceses não era uma característica bem vinda e ela é constantemente acusada de ser uma espiã inglesa enviada para espionar o clã.

Além de ser arrancada de sua própria época, de seu esposo e de tudo que conhece, nossa personagem principal se vê então ainda rodeada por um clima de instabilidade, tensão e conflito entre Escócia e Inglaterra, do qual ela já sabe o resultado em um período em que as mulheres não possuíam voz ou visibilidade. Assim pensamos que a viagem no tempo da enfermeira não se trata apenas de um deslocamento temporal, mas sim do próprio discurso, ou da imposta ausência dele:

A verdade é que nada se movia, nada mudava, nada parecia acontecer e, ainda assim, eu experimentava uma sensação de terror tão grande que perdi completamente a noção de quem ou o quê eu era, de onde me encontrava. Estava no âmago do caos e nenhuma força física ou mental era útil contra isso. (GABALDON, 2016, p. 50)

Ela se arrisca em uma época desconhecida e encara diversas batalhas reais e internas entre seus sentimentos pelo seu marido de 1945 (Frank) e pelo jovem Jamie, seu segundo marido (1743) tudo isso misturado ao fato de ser por vezes considerada uma bruxa por seus conhecimentos medicinais e opiniões radicais para a época além da incerteza se conseguirá ou não voltar para 1945.

Uma obra parte sempre do ponto de vista e imaginação de quem a escreve. Em nosso caso temos Diana Gabaldon, a escritora de toda a série de livros *Outlander*. Diana nasceu em 11 de janeiro de 1952 tendo ascendência inglesa e mexicana-americana, é mãe de três filhos adultos, tendo também netos. Vive em Scottsdale, Arizona nos Estados Unidos com seu marido. Em uma de suas entrevistas conta que possui bacharel em Zoologia pela Universidade do Norte do Arizona; possui mestrado em Biologia Marinha pela Universidade da Califórnia e doutorado em Ecologia Comportamental pela Universidade do Norte do Arizona onde também lecionou por 12 anos.

Segundo a própria escritora ela se utiliza da metaficção historiográfica como base para toda a obra literária da série de livros de *Outlander*. Segundo Linda Hutcheon (1980), a metaficção pretende que o leitor participe da produção e da recepção do texto como produto cultural. Mais especificamente sobre a metaficção historiográfica, temos ainda de acordo com Hutcheon que ela “procura desmarginalizar o literário por meio do confronto com o histórico, e o faz tanto em termos temáticos quanto formais.” (1988, p. 145). Em outras palavras, entende-se como uma existência do passado histórico vinculado a uma

narrativa ficcional, podendo ela ser complementar ou alterada para ajustar-se à narrativa.

A obra se configura como um romance histórico e apresenta diversas cenas permeadas de sexualidade, narrativas e diálogos acerca de temáticas como o sexo, o casamento e o corpo. Buscamos na obra justamente essas temáticas pensando em como são narradas por Claire, uma mulher do século XX que já havia experimentado parte das revoluções feministas pela liberdade sexual e o direito ao próprio corpo, algo ainda muito longe da realidade do século XVIII.

A autora Diana Gabaldon mostra, com as personagens femininas, que mesmo que a narrativa de “*Outlander: a viajante do tempo*”, seja decorrida em dois momentos no passado (anos de 1945 e 1743) em relação ao passado que foi escrito (1991), as atitudes contemporâneas dessas mulheres em 1743, principalmente quando relacionadas a sexualidade e ao casamento, são notórias. Há muitos vínculos com a época atual, principalmente em questão de não dominação pelo homem.

Todavia, a narrativa também mostra a visão mais moderna de uma escritora sobre um querer feminista para o passado. Assim, Gabaldon criou uma personagem (Claire) que vivia em 1743, porém, Claire tinha atitudes e visão de mundo de uma mulher que vivia em 1991, então ao invés de retirar essas atitudes modernas e encaixar a personagem nas atitudes pré-estabelecidas para a época em questão, a escritora preferiu fazer com que Claire fosse ambientada primeiramente em 1945, fosse enfermeira e que viajasse no tempo para 1743.

A escolha da autora por realocar a personagem no tempo com ideais feministas nos mostra um desejo de não oprimir ou calar a personagem feminina, uma vez que era recorrente as mulheres não terem o poder de fala no século XVIII. Assim, com a narrativa de Diana é possível apreendermos a leitura de que ela:

Resgata, através do romance histórico, a mulher que sempre fora excluída do discurso historiográfico, como forma de reivindicar o passado em nome daquelas que foram silenciadas e marginalizadas pela historiografia. (MONTEIRO, 2003, p.18)

Esse contexto de narrativas escritas no século XX e XXI, porém ambientadas em séculos anteriores e com personagens com atitudes contemporâneas não é uma novidade. Um exemplo que pode ser citado é a obra *Fair Exchange* da escritora Michèle Roberts que foi publicada em 1999 e que tinha personagens femininas do século XIX que lutaram para estudar e ter uma profissão, além de serem mães solteiras e que lutavam ativamente pelo direito das mulheres:

Apesar de o romance *Fair Exchange* ambientar-se no passado, são evidentes as conexões com a atualidade, donde a presença de novas imagens da mulher, decorrentes de sua atuação profissional, bem como de organizações familiares típicas da contemporaneidade, assinaladas pela existência de mães e pais solteiros. (MONTEIRO, 2003, p.15)

Quando discutimos literatura feminina é fundamental destacarmos a importância da crítica feminista, do debate de gênero e do próprio feminismo. A crítica feminista em suas diversas vertentes possibilita que tenhamos um novo olhar sobre as obras de autoria feminina. Pensando rapidamente sobre a leitura feminista e ainda nossa escolha de uma obra não canônica, temos que:

A crítica feminista, ao se integrar o processo cultural, contribui para proporcionar maior visibilidade à produção literária feminina, tanto resgatando obras que circularam por determinado tempo e, posteriormente, caíram no esquecimento, quanto se debruçando sobre e analisando a produção contemporânea, a fim de verificar que estratégias que estratégias narrativas/poéticas são utilizadas, como se configura a linguagem e tantos outros aspectos examinados no processo hermenêutico. (ZINANI, 2011, p. 07)

Importante destacar a importância do feminismo para a análise da personagem e da criação/escrita da própria obra, visto que temos uma mulher escritora e uma personagem central fruto de movimentos feministas. É fundamental destacar a importância do grande sucesso atingido por Gabaldon em um espaço historicamente dominado por homens. Podemos pensar em Virginia Woolf em sua obra “Um teto todo seu” quando discorre sobre a dificuldade que as mulheres têm para conquistar o mesmo sucesso editorial que um homem.

Podemos perceber uma influência direta especialmente do feminismo em sua segunda onda. Segundo Gonçalves (2019), a segunda onda do movimento feminista teve início no século XX. Além de toda a luta sobre a educação, trabalho e voto, essa época também foi marcada pela luta contra opressão do patriarcado e a luta a favor da sexualidade. Sabemos que no período narrado na obra os homens tinham pleno acesso à sexualidade dentro de bordéis, o mesmo conhecimento não era permitido às mulheres, que se casavam virgens e eram proibidas de sentir prazer durante a relação sexual. A sexualidade feminina era tão inexplorada que, até o século XX, o orgasmo feminino ainda era desconhecido.

A personagem principal, Claire, vem justamente com uma mentalidade que vai de encontro a tudo isso. Ela não é e nem finge ser (o que poderia ser conveniente) uma moça pura e virgem. Ela se declara viúva, o que naquela época lhe garantia pelo menos não ser vista com maus olhos por estar desacompanhada. Um dos momentos mais marcantes da narrativa é justamente a lua de mel de Claire e Jamie, um casamento por conveniência, mas que não deixa de existir a atração forte entre os dois. Temos Claire com toda a sua experiência e culpa pela atração que sente mesmo amando seu marido do futuro e Jamie um jovem, virgem e inexperiente escocês.

Apesar de termos diversos personagens masculinos muito importantes para a trama com seus próprios objetivos e conflitos é Claire, uma mulher, que provoca as maiores reviravoltas do romance. Quando ela se apaixona em 1743 pelo jovem escocês Jamie, solteiro e virgem, ela é, com certeza mais experiente e mais segura do que ele quanto a

relacionamentos sentimentais e ao sexo. É, portanto, uma mulher que nos planos narrativo e dramático não se enquadra nos clichês a que estamos habituados, da mocinha virgem seduzida por um homem experiente. Ela não é submissa, não é um simples objeto do desejo masculino e tem o protagonismo da ação.

3 | A SEXUALIDADE E O CORPO FEMININO EXISTEM (E RESISTEM)

Claire é uma mulher que aprecia a beleza e tem seus desejos e seus pensamentos sobre Jamie deixam isso muito claro. Na narrativa temos vários espaços de descrição para os corpos e para a percepção, principalmente de Claire. Temos uma inversão nas narrativas tradicionais em que o corpo da mulher é descrito e muitas vezes objetificado. Nesse caso o que conseguimos perceber não é uma objetificação, mas a sensibilidade e o desejo da protagonista. Impossível não destacar a grande quantidade de adjetivos que Claire usa para descrever os atributos físicos de Jamie: “rosto forte, jovem, determinado”; “maxilar sólido”, “ombros largos” etc. Em dado momento ela narra que observou “as costas largas e os braços musculosos” enquanto ele fazia suas tarefas (Gabaldon, 2016, p.158)

Mas as narrativas sobre o corpo não ficam apenas postas no campo da admiração ou do envolvimento físico, o livro traz cenas relevantes para discutirmos violações ao corpo. Quando se tratando do corpo feminino, essas violações estão constantemente relacionadas a questão sexual. Tentativas de estupro contra a personagem principal são comuns e podemos perceber pela narrativa e pelos conhecimentos do período que eram práticas bastante comuns e naturalizadas. A primeira vez que essa temática é levantada é logo depois da passagem de Claire pelas pedras e seu primeiro encontro com o antagonista Jack Randall:

Inclinou-se para a frene e agarrou-me pelos braços. Ainda tentando recuperar o fôlego, debati-me para me libertar, mas tudo que consegui foi arrastá-lo para cima de mim. (...) Seu peso pressionava meus quadris contra o solo. E uma pequena pedra cravava-se dolorosamente na base da minha coluna. Ele apertou os quadris com mais força contra os meus e suas mãos prenderam meus ombros no chão. Abri a boca, indignada. (GABALDON, 2016, p.54)

Percebemos através da narrativa e do que sabemos acerca do período que o estupro era uma prática comum e naturalizada. Principalmente com mulheres que não eram vistas pela sociedade como puras ou respeitáveis. O estupro só era considerado crime quando atingia ou maculava a honra de algum homem, como o pai ou marido da mulher envolvida. Para além disso podemos perceber o forte julgamento que era colocado nas mulheres e no tratamento que deveriam receber julgando apenas suas vestimentas ou suas próprias considerações acerca da pureza da mulher. Em dado momento Claire chega a dizer que “tinha a sensação absurda e estar em público vestida com minhas roupas de baixo.”

Poucos minutos após a primeira tentativa de estupro, Claire se vê ameaçada novamente e acusada de ser uma prostituta – o que de acordo com os personagens

masculinos daria direito de fazerem o que quisessem com ela:

-Estava discutindo certo capitão dos dragões que por acaso eu conhecia. Parecia haver uma dúvida se a madame era ou não uma prostituta.

Dougal examinou-me de cima a baixo mais uma vez, atentando para cada detalhe do meu vestido de algodão estampado e meus sapatos de caminhada.

-Sei. E qual era a posição da madame nessa discussão? – perguntou, com uma ênfase sarcástica na palavra “madame” que não me agradou.

-Ela disse que não era. O próprio capitão parecia não ter certeza, mas estava disposto a fazer um teste.

-Poderíamos fazer o mesmo, por falar nisso. – O homem gordo, de barba preta, deu um passo em minha direção, rindo, as mãos puxando o cinto. Recuei depressão o máximo que pude, o que não era muito longe, dadas as dimensões da cabana. (GABALDON, 2016, p. 59)

Um detalhe precisa ser ainda acrescentado: o corpo de Jamie, além de jovem é cheio de músculos. No entanto, este mesmo corpo abriga uma grande fragilidade: as costas de Jamie estão cheia de cicatrizes vermelhas, resultado de um açoitamento executado pelo mesmo capitão Jack Randall, que quase o levou a morte. Jamie, assim, carrega uma marca de sua humanidade e do perigo constante que corre. Claire mesmo acostumada com graves ferimentos narra com bastante espanto o que vê e os leitores são levados a pensar sobre essa forma brutal de punição que marca o corpo, algo tão sagrado, para sempre:

Vi imediatamente que, fosse ou não fosse um elogio, seu comentário era a afirmativa de um fato verdadeiro; ele sofrera ferimentos muito graves. A parte de cima de suas costas era coberta de linhas brancas esmaecidas entrecruzadas. Ele havia sido cruelmente açoitado. E mais de uma vez. Havia pequenos vergões de tecido cicatrizado em alguns pontos, onde as chicotadas se cruzavam, e áreas irregulares onde vários golpes haviam atingido o mesmo ponto, esfolando a pele e cortando o musculo. Eu já vira é claro, uma grande variedade de ferimentos e machucados, sendo uma enfermeira no campo de batalha, mas havia algo terrivelmente brutal naquelas cicatrizes. (GABALDON, p.81)

Como já discutimos, as mulheres só começaram a pensar publicamente sobre a própria em sexualidade a partir do século XX com a segunda onda do feminismo. Essa leitura de que a mulher também seria feita de desejos, vontades e prazeres, só foi possível quando as mulheres começaram a perceber e tiveram coragem de declarar que não eram somente um ser reprodutivo. Elas não existem somente para procriarem e gerarem herdeiros, elas são seres sexuais independentes.

Como consequência dessa desmistificação da visão e do papel da mulher como ser reprodutor, as mulheres conquistaram a liberdade de não serem reprimidas, de se masturbarem, e de quererem que seus parceiros sexuais as toquem e as deem prazer. Passaram a entender, não se envergonhar e a não terem medo do próprio corpo. Apesar de que sabemos, que até hoje no século XXI, a menstruação e a masturbação podem ser

temas tabus em algumas famílias mais conservadoras e tradicionais. As narrativas que relatam essa liberação do corpo feminino vem ganhando espaço no universo literário, é a representação do corpo erotizado:

“Daí a representação do corpo erotizado ser um dado recente na prosa de autoria feminina. Como se apresenta o corpo erotizado? Trata-se de um corpo que vive sua sensualidade plenamente e que busca usufruir desse prazer, passando ao leitor, através de um discurso pleno de sensações, a vivência de uma experiência erótica” (XAVIER, 2007, p. 157)

Na obra literária *Outlander: a viajante do tempo*, a personagem feminina Claire Randall Fraser, nasceu no século XX e chegou a absorver essa luta do feminismo pela desinibição da mulher e da sexualidade. Uma passagem em que a personagem está em 1945 e mostra isso evidentemente é:

Frank ergueu as sobrancelhas para mim.

- Você deveria gemer em êxtase, não dar risadinhas – repreendeu-me num sussurro. – Ela vai achar que eu não sou um bom amante.

-Você vai ter que continuar por mais tempo do que isso se espera gemidos empolgados – respondi. – Dois minutos não merecem mais que uma risadinha.

-Que mulherzinha sem consideração. Eu vim aqui descansar, lembra?

-Preguiçoso. Nunca vai conseguir colocar o próximo ramo familiar em sua árvore genealógica se não mostrar um pouco mais de empenho. (GABALDON, 2016, p.10)

Quando Claire viaja no tempo para 1743, ela continua a ser desinibida e não tem nem um pouco de vergonha de mencionar não ser mais virgem na frente de homens em um ambiente em que só ela era mulher ou de fazer diversas piadas de cunho sexual e rir junto aos homens que se chocam com seu comportamento. A personagem quebra imensos tabus do século XVIII ao falar abertamente sobre tudo que deseja.

Uma das cenas mais marcantes, principalmente quando pensamos acerca da sexualidade na obra é a lua de mel, que é uma das cenas mais sensuais do livro também narrada sob o ponto de vista de Claire. O casamento sem o qual não haveria a lua de mel, é provocado por uma questão legal. Embora os dois, nitidamente, sintam-se atraídos um pelo outro, Claire continua casada em sua memória e teria grandes dificuldades para simplesmente renegar seu compromisso com Frank e jogar-se nos braços de Jamie.

Durante a narração dos fatos podemos perceber diversos pensamentos diferentes que passam por sua cabeça. Seguindo a linha temporal da própria narrativa percebemos que o primeiro deles é a insegurança, mesmo achando Jamie atraente, a inexperiência dele a preocupa visto que “como ele mesmo dissera, era completamente inexperiente. Eu nunca deflorara ninguém antes” (p.241)

Justamente por conta da insegurança e o do medo de ambos, Claire mais uma vez tomando a frente dos acontecimentos sugere que eles tentem se conhecer um pouco mais

antes de se deitarem juntos. Em dado momento, acontece um diálogo bastante interessante entre os dois, em que ela questiona o porque de ele ter aceitado o casamento arranjado e Jamie levanta a hipótese de que talvez só quisesse “ir para a cama” com ela. Diferente do que se esperaria Claire não se ofende, mas responde com segurança: “Não precisava se casar comigo para isso” (p.245). A resposta dela e a reação dele a esta nos faz perceber a enorme diferença de mentalidade entre os dois. Enquanto para ela a prática sexual não está diretamente condicionada pelo casamento, ele se escandaliza e mesmo se ofende com o pensamento de que “a tomaria” sem lhe oferecer casamento.

No romance, não há pressa para a descrição do sexo, que acontece sempre em paralelo com conversas longas, e não são explícitas, sendo apenas descritas em conversas posteriores. Mas o desejo e os pensamentos da personagem principal são deixados bem claros desde o momento inicial do contato físico entre os dois em uma espécie de flashback e reflexão:

Tomamos vinho em silêncio por alguns instantes, ambos sentido-nos um pouco tímidos após a franqueza da última conversa. Então, aparentemente, havia alguma coisa que eu podia lhe oferecer. Eu não poderia, a bem da verdade, dizer que o pensamento não me ocorrera, antes mesmo da absurda situação em que havíamos nos envolvido. Ele era um jovem muito atraente. E houve um momento, logo depois da minha chegada ao castelo, quando ele me segurara no colo e... (p.245)

Podemos perceber ainda que há uma evidente preocupação em “empatar o jogo” da relação: Claire pede a nudez de Jamie, e depois Jamie pede a nudez de Claire. Não há, com certeza, o predomínio do olhar masculino sobre o corpo feminino. Em resumo, Claire é a protagonista e a narradora das ações na cena sexual. Mais experiente, conduz Jamie a fazer amor, pois este tem muita energia, mas nenhuma técnica. O corpo de Jamie é objeto para os olhos e o desejo de Claire, enquanto o corpo dela não vira objeto (visto que a cena acontece sob seu ponto de vista), ficando a subjetividade de Jamie quase ausente.

Há três intercursos e um episódio de sexo oral (decidido por ela), com intervalos para longas conversas sobre vários assuntos, o que contraria diversos clichês acerca do comportamento masculino após o sexo. Nessa mesma cena, Claire explica a Jamie que ele não deveria acabar rápido com o sexo como ele ouviu de outros homens porque algumas mulheres gostam sim de sexo e quanto mais devagar melhor seria para tais mulheres. Outro momento de impacto no decorrer dessa passagem é Claire, na terceira rodada de sexo entre o casal, explicando ao seu parceiro que ela gritou porque teve um orgasmo, e não porque ele a teria machucado. Percebemos que o prazer feminino se quer é considerado como algo possível ou procurado. Ela pensa, nessa ocasião, que gostou do papel como instrutora das artes do amor e que antes, nunca pensou nela mesma nessa posição.

Ao final, ao invés de ser com um orgasmo masculino, o que geralmente parece ser o objetivo em narrativas sexuais, há um clímax de prazer compartilhado, numa relação que parece ser a mais longa e carinhosa de todas. Gabaldon, de forma consciente ou

não, escreveu um capítulo que oferece uma alternativa estética literária “feminina” para a narrativa erótica, machista e voyeurista masculina que transforma a mulher em um mero objeto de desejo e prazer sexual.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O patriarcado está presente na maioria esmagadora dos países, culturas, políticas, sociedades e religiões ao longo dos séculos, e o movimento feminista vem lutando desde o século XVIII para garantir que as mulheres consigam seus direitos, sua independência, sua voz e sua liberdade. É essa mesma visão patriarcal que por séculos quis transformar as mulheres em submissas, silenciadas, sendo sexualmente diminuídas a posição de reprodutoras, sem direito ao seu próprio corpo e seus prazeres.

Uma das muitas formas de percebermos isso é através da literatura que também se tornou uma forma de resistência e de ressignificação para as mulheres escritoras e leitoras. Há um exemplo muito emblemático na própria obra, que nos leva a reafirmar a importância desse debate. Ainda no século XX, o qual pensamos ser mais evoluído nessas questões, Claire se percebe pressionada a se encaixar em um comportamento considerado adequado: “Eu me mostrara recatada, bem educada, inteligente, mas modesta, elegante e discretamente vestida – tudo que a mulher perfeita do professor universitário deveria ser” (GABALDON, 2016, p. 20).

Isso se refletiu ainda mais profundamente quando pensamos acerca dos direitos ao próprio corpo, a sexualidade e é justamente por isso que esses pontos da obra foram aqui discutidos. Acreditamos que diversos outros aspectos podem ser analisados. Uma das grandes motivações, vinda desse material ficcional da narrativa, foi o fato de que, a personagem feminina vivia em 1743, uma época de muito conservadorismo e mesmo assim percebemos que é possível dar uma outra narrativa não-centrada no poder masculino e com um novo olhar para questões ainda consideradas tabus quando faladas e narradas por mulheres mesmo que no espaço ficcional. Assim, encerramos esse trabalho apontando mais uma vez a importância do feminismo para a construção da personagem principal da obra, da própria construção da escrita e das escritoras mulheres em geral, além de para esse próprio trabalho.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, SIMONE. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009

GABALDON, Diana. **Outlander**: a viajante do tempo. Tradução: Geni Hirata. São Paulo: Editora Arqueiro, 2016.

GABALDON, Diana. **The Outlandish Companion**: Volume One. 2. Ed. New York: Delacorte Press, 2015.

GONÇALVES, Marli. **Feminismo no cotidiano**: bom para as mulheres. E para os homens também... São Paulo: Contexto, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria e ficção. Tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988.

_____. **Uma Teoria da Paródia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MONTEIRO, Maria Conceição (Org.) **Dialogando com Culturas**: Questões de Memória e Identidade. Niterói: Vício de Leitura, 2003.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Crítica feminista**: lendo como mulher. Revista FronteiraZ, São Paulo, n.7, dezembro de 2011.

ESTADO PRESENTE: REFLEXÕES ACERCA DA ARTE COMO EXPERIÊNCIA DE JONH DEWEY

Data de aceite: 02/06/2023

Vanessa De Oliveira Silva
Instituto de Artes Unesp

aprendizagem, artista-educadora.

ESTADO ACTUAL: REFLEXIONES SOBRE EL ARTE COMO EXPERIENCIA DE JOHN DEWEY

RESUMO: Uma narrativa sobre o início da vida acadêmica de uma professora artista e suas indecisões, sonhos e angústias. A partir da leitura de Dewey é possível notar que em muitas coisas existe um dualismo: na filosofia, na arte, na cultura. Existe uma oposição entre trabalho e lazer, entre intelecto e prática e isso traz a compreensão de que quando se entende uma experiência por completo, o dualismo coexiste, sem que precise abandonar completamente uma coisa em detrimento de outra. Os questionamentos nos colocam no exercício de pensar constantemente quem dentro da pessoa se expressa: a professora ou a artista. Traz a compreensão de que para ensinar arte é preciso vivência, encontro, e saber comunicar. Esse constante exercício traz abertura, curiosidade e coragem para falar de origens, pensamentos, sobre a prática de ensino, aprendizagem e inventividade, lugar de fala. Da incerteza de qual direção seguir surgem caminhos, costuras, pontos e presença.

PALAVRAS-CHAVE: experiência, estar,

RESUMEN: Una narración sobre el inicio de la vida académica de una maestra artista y sus indecisiones, sueños y angustias. De la lectura de Dewey, es posible notar que en muchas cosas hay un dualismo: en la filosofía, en el arte, en la cultura. Hay una oposición entre el trabajo y el ocio, entre el intelecto y la práctica, y esto lleva a comprender que cuando una experiencia se comprende plenamente, coexiste el dualismo, sin tener que abandonar por completo una cosa en detrimento de otra. Las preguntas nos ponen en el ejercicio de pensar constantemente quién se expresa dentro de la persona: el maestro o el artista. Trae la comprensión de que para enseñar arte es necesario experimentar, conocer y saber comunicarse. Este ejercicio constante trae apertura, curiosidad y coraje para hablar de los orígenes, del pensamiento, de la práctica de la enseñanza, del aprendizaje y de la inventiva, lugar de la palabra. De la incertidumbre de qué dirección seguir, surgen caminos, costuras, puntos y

presencia.

PALABRAS-CLAVE: experiencia, ser, aprendizaje, artista-educador.

INTRODUÇÃO

Dois caminhos. Desde o início da minha vida acadêmica me vi dividida em duas direções. Música ou Artes plásticas. Divino ou profano. Erudito ou popular. Claro ou escuro. Colorido ou preto e branco. Para entrar no mestrado não foi diferente, tinha que escolher entre música ou artes visuais, e me vi na escuridão da noite, com o coração perturbado ouvindo repetidas vezes a música “Um dia útil”, do Maurício Pereira: “Eu sonho sozinho, com meu coração pequenininho, minha compreensão também pequenininha do conjunto das coisas todas...” Será que fiz a escolha certa? Depois de optar por Artes Visuais, fiquei olhando as luzes da rua refletirem no teto e achando que devia ter sido música.

Mas descobri, ao ler Dewey (2010), que em muitas coisas existe um dualismo: na filosofia, na arte, na cultura. Existe uma oposição entre trabalho e lazer, entre intelecto e prática... e assim por diante. E a partir daí pude ver que quando se entende uma experiência por completo, o dualismo coexiste, sem que eu precise trocar completamente uma coisa por outra.

DISCUSSÃO

A dúvida ainda persiste durante a pesquisa. Incerteza e insegurança. Porém essas aulas me colocaram no exercício de pensar constantemente quem dentro de mim se expressa: a professora, a artista, a sonhadora, a criança. Me faz compreender que para ensinar arte é preciso vivência e encontro, e é preciso saber comunicar, transmitir, transbordar. E de fato no primeiro exercício prático desta aula eu fiz um autorretrato com uma árvore saindo da minha cabeça e sendo regada. Os objetos que aparecem no retrato fazem parte do meu cotidiano: um vaso em forma de figura humana, a muda da árvore que meu pai me deu e o regador. Como se eu fosse feita dos símbolos que me cercam no presente, das coisas que eu coloco um valor afetivo. Como afirma Barros (2008) “A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2008, p. 95). A segunda parte do exercício me surpreendeu: rasgar o papel em quatro partes, ou seja, rasgar o símbolo dessas afinidades. E depois, a terceira parte, compor com os pedaços de outras pessoas, me fez compreender que não sou feita apenas das coisas que escolho dar valor, mas também das que passam por mim, me atravessam e me convidam a descobrir um novo olhar.

Com o tempo, deixei de visitar exposições, não sei bem o porquê, preferindo o cinema, apresentações musicais ou teatrais, feiras de artesanatos, livrarias, ruas, praças... Uma coisa me irritava em exposições feitas em galerias e museus, um tipo de soberba, como se o que estivesse exposto nesses lugares fosse algo superior, destinado a um público que

se acha melhor que os outros, como se eu não tivesse o direito de frequentar aquele lugar, como se precisasse sempre estar pedindo desculpa por ser da periferia da Grande São Paulo, por não ter um sobrenome importante na sociedade, por não ter crescido no meio artístico; mas me despi desse preconceito, pois sei que não posso generalizar dessa forma, apesar de saber que a arte foi por muito tempo reservada à elite. Ter essa consciência também me faz ver que precisamos colocar diante de nossos alunos essa questão, que devemos oferecer esse acesso, para que a história mude, para que todas as camadas sociais possam desenvolver um olhar sensível e crítico em relação às imagens que nos cercam.

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p. 26)

Pois bem, fomos a exposição “Amazônia”, de Sebastião Salgado, no Sesc Pompéia e de fato eu gostei muito. O que mais me chamou a atenção foi ver que o fotógrafo colocava o nome, a etnia, a função que cada um desempenhava em sua comunidade, mostrando que são pessoas de verdade, não são curiosidades, seres exóticos, como foram retratados muitas vezes ao longo da história. Além de montar um estúdio no meio da mata e ficar à disposição para que as pessoas escolhessem o momento e como gostariam de ser fotografadas. Das inúmeras imagens impactantes que vi, escolhi uma de uma jovem indígena segurando um vaso, uma imagem simples, que me fez imaginar porque ela escolheu um vaso, quem era aquela menina e em que devaneio estava mergulhada.

Mal sabia, que o hábito de contar minhas experiências estéticas estava só começando. Quando vi as fotografias escolhidas pelas outras pessoas da turma pude ver que por mais que cada um tenha seu ponto de vista, encontramos afinidades eletivas nas composições das fotografias e no tema, trazendo a compreensão da experiência em pares relatada no artigo de Martins, Americano e Ramires (2021). Para os autores essa experiência dos pares fotográficos, possibilita a reflexão de como as pessoas registram imagens do mundo e de si mesmo, criando narrativas visuais. Produzimos daí uma terceira imagem a partir da escolha de um dos pares. Eu pensava, na minha ingenuidade, que essas aulas seriam mais dialogadas e teóricas, mas todas as aulas contavam com uma parte teórica, uma prática e uma discussão, não necessariamente nessa ordem. Me vi no desafio de compor uma imagem em pouco tempo, pois eu estava no ônibus, a caminho de casa quando a proposta foi feita. Desci no centro da cidade, fui para o café Severina, um lugar acolhedor de uma amiga minha, enquanto fazia meu desenho, ela me fazia um café. Parece uma coisa à toa, mas esses detalhes fizeram com que a experiência perdurasse em minha memória e tornasse a lembrança dessas aulas mais agradável. Penso que isso faz muita diferença no ensino de qualquer coisa, o elo afetivo que estabelecemos. Será que

eu como professora, ofereço momentos para que os alunos se conectem de forma afetiva às aulas?

Daí em diante comecei a entender que teoria e prática, pensamento e diálogo, acaso e planejamento sempre iriam se fundir. Dessa vez no início da aula, deveríamos separar um limão e material para pintar. Com tudo pronto, um limão cravo, colhido no quintal e lápis de cor, eu aguardava ansiosa a experiência. Devíamos espremer o suco do limão e saboreá-lo de olhos fechados. Em minha imaginação, aconteceria de vir a deliciosa memória da infância com cheiro e o sabor azedo, porém adocicado do limão cravo, porém na realidade, senti uma explosão de amargor e acidez, apesar de um perfume doce e marcante. E ali registrei num desenho abstrato essa sensação borbulhante. Depois de um tempo, percebi o motivo da surpresa explosiva de sabores: eu havia colhido uma laranja de fazer, doce, ou como alguns chamam, laranja cravo. Uma laranja muito amarga, que não serve para chupar, nem para fazer suco, mas para fazer o tradicional doce de laranja.

Cada aula acabei fazendo em um lugar diferente, o que acabou dialogando com o tema da minha pesquisa de trabalhar com o ateliê em diferentes lugares. Algumas foram no meu ateliê em casa, outras na escola, sala dos professores, pátio, sala de leitura, sala de informática; outras foram no ônibus, na rua, caminhando, parando num café, ou numa praça... Acho que isso potencializou as possibilidades de criação, pois eu precisava solucionar de diferentes formas cada proposta e lidar com o que tinha ao meu redor. Potencializou também porque os espaços em que me instalava para realizar a aula me alimentava com imagens, sons, aromas, e se não tivessem sido dessa maneira, provavelmente resultariam em expressões diferentes. Pois como afirma Dewey (2010), o ato expressivo não vem só de dentro, ele vem das influências externas também, e dos veículos que utilizamos para nos expressar. Nesta aula, a partir das provocações e reflexões estéticas de Marta Facco (2018) sobre o objeto epistêmico, a proposta criativa foi com uma colher. Como eu estava na escola, precisei pedir uma colher emprestada para a merendeira. Ela me emprestou uma colher de alumínio. Se eu estivesse em casa, teria escolhido uma colher de pau, pois gosto da madeira, da cor, da textura, da sonoridade. Mas acabei aproveitando a qualidade do brilho e do reflexo que produz a colher de alumínio, a brincadeira entre côncavo e convexo, e fiz um desenho da colher, em que dentro há uma simulação do meu rosto de cabeça para baixo com um cachecol vermelho. Curiosamente, ao ver os trabalhos dos outros colegas, todos continham vermelho.

O vermelho retornou na aula seguinte num outro cachecol, quando discutíamos sobre o processo criativo a partir do conceito abordado por Fayga Ostrower (2007). Nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia a visão de vida, orientando seus interesses, suas necessidades de afirmação, propondo formas de participação social. A cultura orienta o ser sensível e o ser consciente ao mesmo tempo. Sobre o processo criativo, a autora nos leva a compreender que a finalidade do nosso fazer é poder ampliar em nós a experiência de vitalidade. Criar não é apenas um relaxamento ou esvaziamento,

uma forma de imaginar ou substituir a realidade. Criar é a própria realidade. Criar representa viver de maneira mais intensa e presente. E, além disso, nos permite criar uma realidade, transpondo o que somos para níveis de consciência mais complexos e elevados. E o vermelho veio à tona quando uma das colegas resgatou um cachecol feito por sua avó, como isso as aproximou, pela tradição passada do tricô, o objeto que tem a intenção de aquecer, e ser um presente da avó. Foi aí que me lembrei do cachecol que uma aluna me deu há alguns anos de presente. Em uma das aulas ela me perguntou qual era minha cor preferida, eu respondi: vermelho. Dias depois ela apareceu com o cachecol feito por ela mesma, na minha cor preferida, como gesto de agradecimento pelas aulas daquele ano. “As culturas não são herdadas, são antes transmitidas.” (OSTROWER, 2007, P. 11)

Por trás do cachecol ganhado de presente, acredito que a motivação do gesto foi o que Dewey chama de experiência singular:

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento de amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. (DEWEY, 2010, p. 112)

As aulas que foram vivenciadas de forma única por essa menina, resultaram na vontade de criar algo para presentear o outro. Da mesma forma, a vontade que tenho em participar das aulas de poéticas e processos de criação, independe do lugar que eu esteja, o material utilizado ou o tema abordado. Eu me disponho a experienciar o momento, vivê-lo sem pressa e com intensidade, porque o retorno disso é uma lembrança marcante, é a sensação de estar presente, de estar presente com os outros.

E o que acaba sendo marcante e importante no meu aprendizado eu tenho uma vontade enorme de transmitir a outras pessoas. Durante a leitura do capítulo que trata o ato expressivo, de Dewey, lembrei da música papel sulfite, do Jonathan Silva “...Não sei que bicho isso vai dar, mas peço, vamos lá meu bem, experimente!” e pensei nas possibilidades criativas a partir de um papel, e depois a partir do papel alumínio, que possui outras qualidades, como brilho, som, maleabilidade, memória de coisas do cotidiano. Simultaneamente enquanto elaborava formas de fazer esculturas nas diversas linguagens com a turma da pós, também pensava em fazer esculturas com meus alunos, que ao final acabamos por chamar de “alumanos”, uma referência ao papel alumínio e ao ser humano. Esse dia cheguei em casa febril, de tantas ideias e reverberações que pipocavam em minha cabeça.

[...] Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p. 44)

Uma ideia lançada na aula, rebatia em vários cantos e se conectava a outras ideias, como uma grande teia, ou um rizoma e das esculturas de alumínio, vieram em seguida criaturas vivas, a partir da proposta de criação com galhos. Tirar os galhos de seu contexto e inseri-los em outro lugar, pensar nas relações de equilíbrio e desequilíbrio ao construir com eles um móvel e colocá-los em movimento, vivos.

Tirar coisas de seu contexto e transformá-los, me faz pensar em como damos diferentes significados aos objetos quando somos crianças e em como o artista também faz isso, tirando o mundo da automaticidade e fazendo com que as pessoas vislumbrem perspectivas diferentes. Parece muito simples, quando somos crianças, mas quando fomos provocados a escolher um objeto e tirá-lo do seu uso comum, vi que eu não estava com um espírito tão inventivo assim. Me lembrei então da poesia de Manoel de Barros (2008) e achei que eu precisava de um pouco mais de humor para ver o objeto com outro significado e poder transformá-lo em “desobjeto”, então uma tesoura, que servia para cortar, tendo uma letra trocada e um chapéu, poderia se transformar numa “vêsoura”, ou seja uma lente diferente para olhar o mundo.

CONSIDERAÇÕES

Chegamos às aulas finais. Percebo que cheguei mais aberta, mais curiosa e com mais coragem. Coragem para falar de minhas origens, de onde vim, o que penso, como ensino, como aprendo e como invento. Durante a aula falamos sobre lugar de fala, professor artista, e a Patricia nos presenteou com um retrato impresso em preto e branco. Um autorretrato, para bordar, costurar, traçar linhas, pontos, caminhos. Escrevi, bordei, em linha vermelha: “Aqui estou”. A expressão maior do que vivi até o momento era isso, estar. E depois fomos a exposição de Arthur Bispo do Rosário, no Itaú Cultural, uma exposição cheia de enlaces, linhas, bordados, e um casaco bordado pelo artista escrito “Eu vim”, senti que se conectava com o que eu havia feito e validava o que acredito. Me dou ao prazer e a coragem de acreditar no sonho, acreditar que somos importantes, independente do nosso tamanho. Com passos curtos, lentos, mas persistentes, caminhamos descalços em um mundo muito duro, mas deixamos nossa marca, nossos pontos, a linha da nossa história, uma história por muito tempo silenciada, mas cada vez mais cantante, mais bordada e riscada. A história dos esfarrapados, como diria Paulo Freire (2021), descobrindo-se, e nos dando conta da nossa luta e de nossa vontade de sonhar, nosso direito de sonhar. Achei tão bonito, sensível e gratificante a Patricia escolher uma prática com linhas para fazer antes daquela exposição, que senti meu coração costurado a muitas histórias e pessoas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/ Iluminuras de Martha Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FACCO, Marta Lucia Cargnin. **Objeto epistêmico em travessia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 80ª edição, 2021.

MARTINS, Mirian Celeste, AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes e RAMIRES, Mario Fernandes. **John Dewey: Lugares e experiências em pares**. In: Revista Apotheke, v. 7 | n. 2 p. 373-374 | outubro 2021

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NO SOTAQUE DO PÉ(RRÉ) PERNAMBUCANO

Data de submissão: 07/05/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Fernando Antônio Ferreira de Souza

Sobral - Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-0269-8655>

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4127269T7>

RESUMO: A perspectiva que emerge do desencontro entre o que se lê e o que se escuta abrange infinitos encaminhamentos. A complexidade desses desencontros perceptivos e expressivos abordam o conceito de sotaque sob efeito simbólico da ideia de que enquanto dimensão das características do discurso expressivo de indivíduos, o sotaque permite associações especulativas, e consequentemente dotadas de racionalidade limitada. Este artigo emerge a partir da busca de identificação do pensamento do portador de sotaque musical, indivíduo membro de um grupo específico externo ao universo do ouvinte e, portanto, sujeito a julgamentos baseados em especulações. O sotaque passa arbitrariamente a indicar competências associadas a *status* econômico-social, a etnia e origem geopolítica, como também a níveis educacionais. Este artigo emerge de experiência de observação participante

junto a músicos êmicos de tradições musicais da cultura oral de Pernambuco desde 2003 até o ano de 2019, quando emergiu o elemento perré como marcador de uma linguagem comum a qual se aponta vinculações com o sotaque local.

PALAVRAS-CHAVE: Sotaque musical. Ritmo de tradição oral. Perré pernambucano

IN THE PÉ(RRÉ) ACCENT OF PERNAMBUCAN

ABSTRACT: The perspective that emerges from the mismatch between what is read and what is heard encompasses infinite directions. The complexity of these perceptual and expressive mismatches approach the concept of accent under the symbolic effect of the idea that as a dimension of the characteristics of the expressive speech of individuals, the accent allows speculative associations, and consequently endowed with limited rationality. This article emerges from the search to identify the thoughts of the bearer of a musical accent, an individual who is a member of a specific group outside the listener's universe and, therefore, subject to judgments based on speculation. The accent arbitrarily starts to indicate competences associated with

socio-economic status, ethnicity and geopolitical origin, as well as educational levels. This article emerges from the experience of participant observation with emic musicians from musical traditions of the oral culture of Pernambuco from 2003 to 2019, when the perré element emerged as a marker of a common language which links with the local accent.

KEYWORDS: Musical accent. Rhythm of oral tradition. Perré from Pernambuco

1 | COSTUMES E FAZERES MOBILIZADORES DO PENSAMENTO MUSICAL.

Em Pernambuco presenciei formas particulares de fazeres expressivos que se revelavam multifacetados. Ora vivenciava-os como ouvinte, ora como participante, e ora como professor. E dessas formas de experiência percebi haver perguntas não respondidas pelas ideias e conceitos formais dominantes. Principalmente quando estes conceitos formais se manifestavam em arenas de intelectualidade por preceitos instituídos pela literatura de estudos culturais a partir do folclorismo. Tanto nas escolas de música quanto nos conservatórios e universidades elabora-se ações a partir de um entendimento erudito do pensamento musical, em detrimento de perspectivas êmicas das camadas populares. Tendência essa que reverbera desencontros em planos conceituais e interpretativos daquilo que marca práticas expressivas e identitárias de heranças múltiplas. Categorizando incertezas, mitos e tabus.

2 | VÁRIAS VOZES. SOTAQUES MÚLTIPLOS DE UMA IDENTIDADE.

A música popular pernambucana, enquanto forma expressiva do cotidiano da população, carrega um complexo de valores e sentidos enraizados nos costumes locais chamados midiaticamente de multiculturais por promoverem ou estarem agregados a várias práticas expressivas que se revelam intangíveis pelo senso comum, como se não pudessem ser facilmente assimilados por quem não seja herdeiro direto de uma tradição oral local. Sob esta perspectiva, este complexo de valores tende a metaforicamente ser considerado algo místico e essencial que paira no ar e se manifesta magicamente no que se concebe ser estritamente local. A ideia dominante é que tais costumes são originalmente gerados por matrizes distintas que de alguma forma, por decorrência da colonização, tornaram-se confluentes para o que o senso comum passou a considerar um caráter híbrido da identidade cultural pernambucana. E nestes termos, sob um intuito de compreensão dos modos êmicos de aquisição de linguagem expressiva fluente no performar no cotidiano da cena local, emergiu em mim o interesse de identificar uma base comum dentre as diversas práticas expressivas locais. Uma base comum que justificasse o *porquê* e *como* músicos locais conseguem fácil performance entre práticas apontadas em literatura como distintas entre si.

Esta base comum estaria em tese entre os pilares fundacionais de vários estilos de práticas expressivas em ocorrência no estado de Pernambuco e conseqüentemente no

nordeste brasileiro, ainda que no cotidiano tais nuances estruturais passem despercebidas por já constituírem parte integrante do ambiente sonoro de todos. Posto que, do comum e do presumidamente notório, pouco se sabe ou se busca saber, evidenciando um certo desinteresse e imprecisão. E neste sentido, perceber daquilo apropriado como parte comum e própria de costumes populares pode revelar-nos marcadores de um sotaque expressivo de identidade local.

É interessante apontar que no uso da memória, seja de ordem popular ou oficial (formalmente prescrita), informações e concepções sobre práticas expressivas de tradição oral tendem a ser incompletas e carentes de definições plausíveis do que se afirma; como também, que afirmações e definições em vigor sobre as práticas de tradição se revelem frágeis e cheias de fendas ainda não esclarecidas. E em exemplo, cito a definição do termo 'forró', que na prática revela pontos não esclarecidos e duvidosos, ainda que se recorra com tanta certeza no uso do termo; posto que, mesmo músicos portadores de saberes formais da academia confessam não saber o real significado do termo forró, alegando pouca importância para o que já se teria definido em estudos anteriores, tal como observa Souza¹ (2021) acerca da problemática de uma desinformação para o que se discursa ser um alicerce da identidade de um povo. Problemática em evidência por estudos decoloniais, visto que, se um fazer tem raízes na tradição de um povo, este deteria o conceito e justificativas determinantes de seu fazer.

Sob essa perspectiva, se continuarmos tomando apenas por base perspectivas que norteiam a práxis que rege o olhar da música formal sobre tradições orais locais logo perceberemos que pouco sabemos dizer se há ou não vínculos entre práticas expressivas locais, ainda que estejamos sempre protegidos pela voz de autoridade promovida pelas literaturas folclorista e africanista brasileira. Tudo se articula sob um olhar de categorias que demanda um olhar da diferença e da polaridade. Assim, tal como acontece no cotidiano conceitual e prático da música local, verificam-se desencontros no entendimento de vínculos ou diferenças entre o coco e a embolada, ou ainda entre o samba e o coco, ijexá e capoeira. Dado que se amplia consideravelmente quando observamos entre praticantes de um mesmo gênero expressivo diferenças eticamente consideradas (aquelas geradas por estudos culturais), ou discursos (ênicos) conflituosos e competitivos de quem seria o real detentor da verdade e legitimidade do fazer. Isso efetivamente acontece quando, por exemplo, um portador de identidade de uma agremiação de maracatu de baque solto se diz mais legítimo do que os praticantes de outras agremiações de maracatus de baque solto, como se devesse haver um único padrão a ser reproduzido. Entretanto, como referido, deve-se considerar que parte desse dilema de legitimidades teve origem da própria literatura folclorista, que categorizou diferenças fundamentais entre formas musicais da cultura popular como se supostamente constituíssem coisas diferentes e desvinculadas entre si. Disso resultou, entre o senso comum, a concepção de que uma vez classificado

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=w1cEZwm5FbQ>

como embolador o indivíduo não teria vínculos naturais de competência e performance exitosa como sambista, coquista, batuqueiro de maracatu, etc.

Este modo de conceber competências e habilidades exclusivas e distintas para cada prática nutre no senso comum perspectivas de que metaforicamente haveriam ilhas culturais diversas no mesmo espaço da cena cultural pernambucana. Ilhas que poderiam estar geograficamente intercomunicadas entre si no cotidiano, ou por conta de algum elemento externo motivador, tal como períodos de festejos e celebrações, mas que ainda assim seriam distintas e independentes. Daí emergindo o paradigma de uma agenda setting do carnaval multicultural, no qual se acotovelam numa mesma rua ou avenida formas diferentes de tradição.

O conceito de diferença emerge aqui como pontos de exclusão e conflitos, ainda que práticas expressivas diversas andem de mãos dadas enquanto se vejam como minorias que dividam mesmas demandas frente a sociedade dominante. Entretanto, minhas observações em terreno constataram que essa suposta diferença e peculiaridade concebida para cada prática não ocorre de todo na realidade das expressões pernambucanas, constituindo por sua vez um complexo de discursos externos às verdades êmicas de cada prática. Dado que me induz conceber da existência de marcadores comuns mesmo entre práticas diversas. Marcadores esses que corresponderiam a vetores de um sotaque local no fazer musical.

Pensar em vetores de um sotaque do fazer musical implica considerar a existência de bases estruturais determinantes de um modelo expressivo (pronúncia ou proposta de articulação sonora) particular a partir do qual um indivíduo ou um coletivo culturalmente flexiona ideias, formas de representação e formas de interpretação. O sotaque musical emerge como um recurso de regras comuns que vincule formas diversas de expressividade. Constatação que se revela perceptível nos bastidores do calendário de festejos e celebrações culturais da cultura popular, e que por sua vez se refletem em modos de se fazer a música artística da cena local, quando, por exemplo, os mesmos músicos de um caboclinho trafegam profissionalmente entre músicos formais em orquestras de frevo sempre que seja oportuno e necessário. Pois, como observado em processos etnográficos como músico locais entre 2003 e 2019, não há esta barreira de performance entre manifestações, ainda que os repertórios, os rótulos de mercado e os indivíduos interconectados guardem discurso ou compromisso efetivo apenas com um único fazer tradicional. Assim, com base em minha observação participante, a dureza das distinções e barreiras entre práticas expressivas ocorre apenas no universo perspectivo de agendamentos promovidos pelas políticas culturais e indústria do entretenimento. Posto que, estas arenas de poder tomam as práticas de tradição oral como monólitos constituintes de identidades únicas. Ou seja, um músico de ciranda não saberia, ou se sentiria impedido a participar de um terno de cavalo-marinho.

Esta argumentação busca trazer a uma reflexão para o fato de que algo pode não ser o que pensamos, ou como pensamos. E que as vezes a resposta está onde não

consideramos. Sob esta premissa, a voz do fazer intuitivo pode revelar facetas que o discurso oficial já formalizado não permita perspectivar e projete sob nome de sotaque.

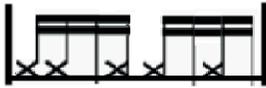
Guiado por esta perspectiva, busquei verificar em terreno a partir do fazer intuitivo de praticantes cotidianos de cada tradição popular, seus modos de construção de procedimentos expressivo-interpretativo. O encaminhamento metodológico de observação e coleta de dados tomou como referência fontes emergentes de minha observação participante e testemunhos êmicos dos modos locais de produção musical que denotassem como o brincante popular constrói seu discurso sonoro.

O processo participativo em que me envolvi compelia-me ao aprendizado no decorrer do fazer musical, a partir do que verifiquei uma rítmica recorrente nos modos de tocar e interagir esteticamente em tradições orais em Pernambuco. Também percebi que de posse dessa rítmica assimilava com mais facilidade as variantes rítmicas e sentidos timbrísticos articulados em diversos modos de performance de tradição, como caboclinhos, xote, marcha junina, capoeira, ijexá, coco. A dinâmica do fazer expressivo desnudava o toque perré próprio do andamento lento do caboclinho como uma referência segura para um executante aprendiz conseguir dialogar fluidamente com outros praticantes êmicos, o que tornou o perré o padrão que me conferiu alcançar segurança e aceitação entre os demais êmicos locais.

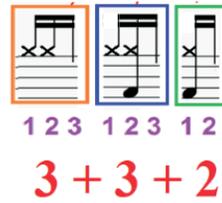
3 | O PERRÉ, UM PADRÃO DE SOTAQUE

O Perré é um padrão rítmico presente em formas expressivas de tradição oral do povo nordestino. Enquanto fenômeno sonoro reconhecido no cotidiano da cultura popular do estado de Pernambuco, faz parte das variações emicamemente observáveis nos modos de execução do ritmo dos caboclinhos, juntamente com o toque de baião, o toque de guerra, e o toque de macumba. O possível vínculo do perré com o caboclinho abre a tendência de estudos sobre o caboclinho como fazer local de origem indígena ainda em atividade, com evidência em tempos de comemorações carnavalescas. A literatura de base folclorista identifica o caboclinho como proveniente de tradições indígenas locais, dado que induz se considerar o perré como próprio de matriz ameríndia.

Identificado sobre uma métrica cadenciada e musical, o perré demarca andamento lento do caboclinho, definindo mesmo a performance das outras variantes de andamentos desta prática. Emicamemente identifiquei o perré sob um raciocínio assimétrico dos praticantes, diferentemente do modelo simétrico da escrita formal da música. Assim, o pensamento musical êmico evidencia pontos-chave de acentuação em 3 + 3 + 2 do tipo:



Modelo simétrico de raciocínio (formal)



Modelo assimétrico de raciocínio

Apresento exemplos práticos da aplicabilidade do padrão êmico do perré pensado a partir da forma assimétrica 3+3+2:

(6182) O PERRÉ Base indígena da MPB - Fernando Souza - performance, música, etnomusicologia - YouTube – <https://www.youtube.com/watch?v=KIBScYREoaQ>

(6182) Ijexá na bateria - YouTube

- <https://www.youtube.com/watch?v=adNgG1swjIU>

4 | O PADRÃO DE SOTAQUE

Entretanto, a identificação deste padrão revelou caminhos que na prática permitiram-me um fluxo facilitado na interpretação entre ritmos da tradição pernambucana e nordestina, com aplicabilidades alargadas para práticas musicais no âmbito nacional e do caribe. Ademais, tornam-se pertinente abordagens reflexivas sobre a terminologia ‘sotaque musical’ que, mesmo de uso cada vez mais recorrente, ainda foi pouco desenvolvida. Afinal o que poderíamos entender por sotaque musical? Pergunta que sob minhas presentes reflexões encontra guarida entre preocupações centrais da etnomusicologia e modos de entendimento do músico performativo a partir de encaminhamentos de estudos de variação linguística.

Em outros domínios do saber o termo tem promovido planos de estudos, e de certas estas abordagens podem contribuir para o entendimento e uso no cotidiano musical. Gati (1986), em estudos sobre a relação do sotaque com planos de produção e desempenho profissional, aponta que o sotaque emerge como um dos elementos simbólicos utilizados para realizar julgamentos simplificados (juízos de valor) e especulativos. Este ponto em torno do conceito e percepções do que seja ‘sotaque’ emerge então como fator significativo do impacto que a noção de sotaque exerce em contextos musicais, de modo a poder favorecer empatia ou a evidenciar resistências. De modo que, com base na linguística e sociolinguística, pensar em sotaque é considerar a perspectiva do ouvinte e sua forma de assimilação dos modos cognitivos com os quais o outro articula ideias musicais. O que pode revelar como um indivíduo ou uma forma expressiva é percebida. Assim, sob este modo de

apreciarmos formas de relação com o sotaque musical, nosso poder de relação com o fazer musical do outro está diretamente vinculado com nossas formas de interação com essa respectiva experiência (advindo do como ouvimos o outro), variando entre um raciocínio lógico respaldado pela razão e um raciocínio irrefletido estabelecido pela emoção. Sob este perspectivar, como exemplo, posso não considerar adequada a performance de um indivíduo (A) que me pareça menos capacitado a satisfazer minhas expectativas de como se tocar um coco de roda, e noutra ocasião identificar esse mesmo indivíduo (A) como apto a performance de um samba de roda. O conceito de sotaque musical emerge assim como um vetor proveniente de modos pessoais ou coletivos de valorização de uma produção musical. De modo que, segundo este autor em seu argumento do estudo, o sotaque é um dos elementos simbólicos que são usados para realizar julgamentos simplificados. Ou seja, os que visam ser satisfatórios, e não plenamente racionais, tomando mesmo um caráter especulativo a respeito de outras pessoas que se vejam sob um processo de classificação/categorização/seleção em arenas de relação social, como às tensionais de trabalho.

Segundo linhas de estudos sobre a influência do sotaque em decisões vinculadas a contexto trabalhista (FERGUSON & ZAYAS, 2009; LEV-ARI & KEYSAR, 2010), o sotaque de uma pessoa pode interferir nos modos de julgamento a seu respeito de duas maneiras, quando motivado por seu caráter instrumental, e quando motivado por seu caráter simbólico. Estes autores consideram a razão instrumental quando o sotaque do emissor de uma mensagem dificulta a compreensão por parte de quem a recebe e, portanto, pode dificultar a comunicação. De modo que um sotaque musical pode ser satisfatório e aceito, ou repreensível e evitado.

Quanto a outra maneira de relação com o sotaque, os autores consideram como determinante de uma razão simbólica quando o sotaque possui um efeito de sinalização e, por conseguinte, representa um significado socialmente compartilhado. Aqui o valor semiótico do comunicado contido nos modos de fazer é considerado como principal, e, por exemplo, se um indivíduo tentar tocar com grupo musical um estilo ou padrão expressivo peculiar a cultura estrita desse grupo sem orientação de suas nuances de valor simbólico, correrá o risco de ser impedido.

Seguindo a linha de raciocínio de linguistas e socio-linguistas para o que semelhantemente concebo ocorrer no sotaque musical, a concepção instrumental de sotaque entende que ele (o sotaque) por si só, apresenta características inerentes ao processo comunicacional que possa torná-lo de difícil intercomunicação e, por isso, representa uma desvantagem em interações sociais. Oppenheimer (2008) observa que a facilidade ou dificuldade com que se pode processar a fluência da comunicação (SCHWARZ, 2004) interfere no julgamento que as pessoas fazem umas das outras. Sob este entendimento, modos expressivos de linguagem, como o musical, quando articulados de formas mais acessíveis são considerados mais prazerosos em termos de escuta. A esse respeito, Schwarz (2004), em suas abordagens nos domínios da sociolinguística, aponta

que o receptor de mensagem acessível desfruta de um estado de maior relaxamento e prazer quando interage com um possuidor de um sotaque de fácil assimilação. Nestes termos, formas de comunicação facilmente compreendidas são percebidas como menos arriscadas ou sujeitas a desentendimentos. A sensação de confiança que emerge de uma boa comunicação sonora reduz conflitos e desencontros.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sotaque musical, sob este perspectivado guiado por um caráter instrumental, quando passível de dificuldades de fluência e desvantagens de entendimento entre pares, assemelha-se a contextos enfrentados por estrangeiros em processo de comunicação.

Por outro lado, a perspectiva de sotaque sob efeito simbólico citada por Lev-Ari e Keysar (2010) baseia-se na ideia de que enquanto dimensão das características do discurso expressivo de indivíduos, o sotaque permite associações especulativas, e consequentemente dotadas de racionalidade limitada, por tomar como vetor de referência características simbólicas. Nestes termos, considerando a perspectiva de Fazio, Barber, Rajaram, Ornstein e Marsh (2013), o portador de sotaque musical tende a ser visto como um membro de um grupo específico externo ao universo do ouvinte e, portanto, sujeito a julgamentos baseados em especulações. O sotaque passa arbitrariamente a indicar competências associadas a *status* econômico-social, a etnia e origem geopolítica, como também a níveis educacionais. De modo que, o forró seja próprio do sotaque nordestino, a salsa própria do sotaque caribenho, e assim por diante.

REFERÊNCIAS

FAZIO, L. K., BARBER, S. J., RAJARAM, S., ORNSTEIN, P. A., & MARSH, E. J. (2013). Creating illusions of knowledge: learning errors that contradict prior knowledge. **Journal of Experimental Psychology: General**142(1), 2013, pp.1-5.

» <http://dx.doi.org/10.1037/a0028649>

FERGUSON, M. J., & ZAYAS, V. Automatic evaluation. *Current Directions in Psychological Science* 18(6), 2009, pp.362-366. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01668.x>

GATI, I. Making career decisions: a sequential elimination approach. **Journal of counseling Psychology**, 33(4), 1986, pp.408-417.

LEV-ARI, S., & KEYSAR, B. Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. **Journal of Experimental Social Psychology**, 46(6), 2010, pp.1093-1096. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.201>

OPPENHEIMER, D.M. The secret life of fluency. **Trends in Cognitive Science**, 12(6), 2008, pp. 237-241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tic>

SCHWARZ, N. (2004). Meta-cognitive experiences in consumer judgment and decision making. **Journal of Consumer Psychology** 14(4), 2004, pp.332-348. http://dx.doi.org/10.1207/s15327663jcp1404_2

A POÉTICA SUBTERRÂNIA DE HÉLIO OITICICA

Data de submissão: 07/04/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Fernanda Serrão Carneiro

Programa de Pós-Graduação em
Educação e Cultura/UFPA
Cametá, Pará
Bolsista da Fundação Amazônia de
Amparo a Estudos e Pesquisa na
Amazônia/FAPESPA
<http://lattes.cnpq.br/8772156733293434>

José Valdeinei Albuquerque Miranda

Programa de Pós-Graduação em
Educação e Cultura/UFPA
Cametá, Pará
<http://lattes.cnpq.br/6745148327397484>

RESUMO: O presente artigo traz uma reflexão acerca dos textos em forma de manifesto *Subterrânia* e *Subterrânia 2*, do artista plástico e inventor Hélio Oiticica, escrito ao final da década de 60 e publicado na revista *Pasquim* em 70, do século XX. Sem a pretensão de promover uma análise do discurso ou descrições linguísticas, este artigo visa identificar a influência da poesia marginal na construção poética das obras de Oiticica, considerando o contexto político-social da época, e o posicionamento anárquico do artista. Para compreender o processo de roteirização

e conceituação das obras e performances de Hélio Oiticica por meio da escrita, nos apoiaremos na pesquisa documental, a partir de publicações, textos e cartas trocadas pelo artista plástico com os artistas Nelson Motta, Torquato Netto e Mário Pedrosa. Baseia-se também na concepção de *Underground* criada por Heloisa Buarque de Hollanda em *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde, 1960-1970* (2012), para descrever o conceito de *Subterrânia* em uma perspectiva nacional da arte na década de 60/70. Por tratar-se de uma reflexão acerca da influência da poesia marginal na construção da arte-performance plástica de Hélio Oiticica, deste trabalho resulta o percurso percorrido pelo artista até a concretização da performance, passando pela recepção e a socialização do *devir sub* entre os artistas, em direção a uma contribuição com a vanguarda literária e visual contemporânea no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Hélio Oiticica. Literatura. Poesia concreta. Subterrânia.

THE SUBTERRÂNIA POETICS OF HÉLIO OITICICA

ABSTRACT: This article presents a reflection on the texts in the form of a

manifesto *Subterrânia* and *Subterrânia 2*, by the plastic artist and inventor Hélio Oiticica, written at the end of the 60's and published in *Pasquim* magazine in 70, of the 20th century. Without intending to promote a discourse analysis or linguistic descriptions, this article aims to identify the influence of marginal poetry in the poetic construction of Oiticica's works, considering the political and social context of the time, and the anarchic positioning of the artist. In order to understand the scripting and conceptualization process of Hélio Oiticica's works and performances through writing, we will rely on documentary research, based on publications, texts and letters exchanged by the artist with the artists Nelson Motta, Torquato Netto and Mário Pedrosa. It is also based on the conception of *Underground* created by Heloisa Buarque de Hollanda in *Impressions of Travel: CPC, avant-garde and desbunde, 1960-1970* (2012), to describe the concept of *Underground* in a national perspective of art in the 60s/70s. Because it is a reflection on the influence of marginal poetry on the construction of plastic performance art by Hélio Oiticica, this work shows the journey taken by the artist to the realization of the performance, passing through the reception and socialization of becoming sub among the artists, towards a contribution to the contemporary literary and visual avant-garde in Brazil.

KEYWORDS: Hélio Oiticica. Literature. Concrete poetry. *Subterrânia*.

A literatura, bem como as artes plásticas e a música brasileira são, na década de 60 e 70, fortemente influenciadas pelas grandes transformações históricas e políticas vivenciadas na época. Nesse contexto, o presente trabalho aborda o devir *sub* na construção poética de Hélio Oiticica, a partir dos textos *Subterrânia* e *Subterrânia 2*, ambos de 1969, sem a pretensão de promover descrições linguísticas dos sentidos ou uma análise do discurso, mas sim acerca do processo poético-inventivo que precede a obra do artista por meio da escrita.

No início da década de 60, as obras de Hélio Oiticica entram em um processo de ambientação da arte, descritos no seu *Programa Ambiental*, de 1966, de onde nascem os *Núcleos* (1960), *Penetráveis* (1961-1980), *Bóldes* (1963-1979) e *Parangolés* (1964-1979). Ao longo desse período, Hélio amadurece o pensamento anárquico nas suas obras, a qual se torna cada vez mais inerente as questões éticas, raciais e político-sociais. Incorporando esse processo, entre os meses de setembro e outubro de 1969, Oiticica dedicou-se a elaboração do conceito *Subterrânia* e escreveu dois textos em forma de manifesto: *Subterrânia* e *Subterrânia 2* (CERA, 2012).

Heloisa Buarque de Hollanda (1992) destaca “os incríveis anos 60”, como um momento extraordinariamente marcado pelos debates em torno da eficácia da palavra poética como instrumento de revolução e poder, que conquistou diferentes manifestações políticas e artísticas da época. Neste contexto marcado pelos debates em torno da palavra, é nítida a influência da poesia marginal e neoconcreta na construção poética da obra por meio da escrita de Hélio Oiticica, relacionando arte-política-filosofia, explorando a plasticidade do prefixo *Sub*:

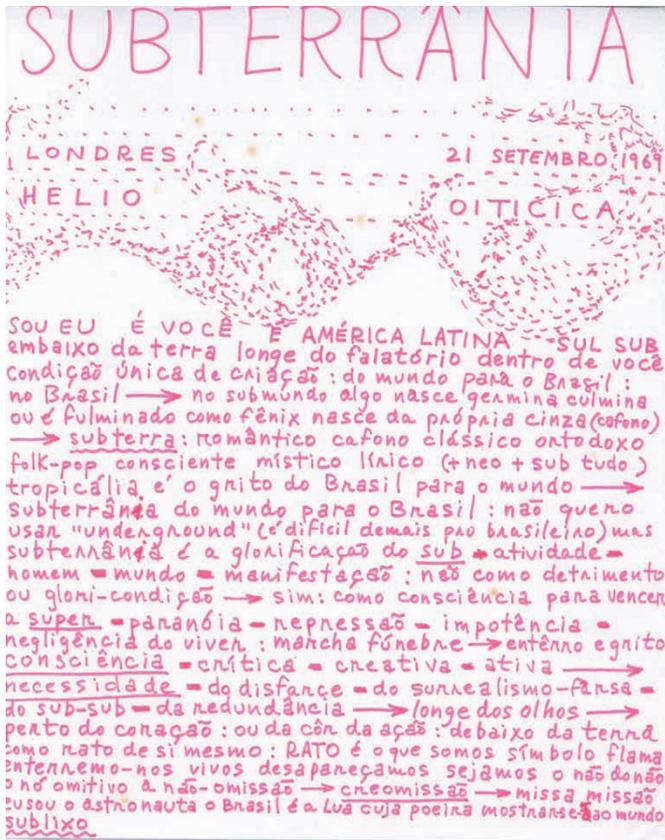


Figura 1. *Subterrânia*, 1969.

Fonte: Acervo Itaú Cultural.



Figura 2. *Subterrânia 2*, 1969.

Fonte: Acervo Itaú Cultural.

Nelson Motta (1944), multiartista brasileiro, é o primeiro a saber do conceito de *Subterrânia* de Hélio Oiticica, quando ainda estava em desenvolvimento. Em uma carta enviada à Motta em 29 de novembro de 1969, Oiticica “conta que [subterrânea] foi pensando no exílio de Caetano Veloso e Gilberto Gil, que também estavam em Londres no período, e no que significava “tomar uma posição ‘underground’ cultural ‘fora do Brasil’ (agora vejo que poderia ser ‘dentro’ também), (...) (CERA, 2012). Na carta, Hélio descreve a ideia de *underground* com um caráter criador que surge a partir da clandestinidade:

“Toda a forma de criação moderna passa cada vez mais a isso: a clandestinidade da criação, que sempre existiu de certa forma, passa a ser de primeira importância, como uma permanente revolução dos valores fixos, universalistas: cada cultura-formação, além de sua auto modificação permanente, cria ‘faces novas universais’; depois que vi Chelsea Girl de Warhol, convenci-me ainda mais disso: só um artista em Nova Iorque poderia ter feito, ou comunicado, aquele tipo de coisa, etc.” (OITICICA, 1969 *apud* CERA, 2012)

A palavra *Subterrânea* é encontrada em uma das descrições que Rodrigo S.M.

faz sobre a personagem Macabéa, em *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (1985) “ela é subterrânea e nunca tinha tido floração. Minto: ela era capim”. A clandestinidade subterrânea, aqui, toma um sentido de sobrevivência por meio da resistência. Em uma outra carta escrita à Mario Pedrosa (1969), Oiticica descreve novamente o significado de *subterrânia*, reforçando o sentido da clandestinidade na criação artística brasileira:

“Quando formulo, portanto, a ideia de *subterrânia* (...) quero dizer que a ideia de clandestinidade nas criações de mera circunstância passou a primeiro plano: a ideia de *underground* não é algo simplesmente aplicado a um contexto, é a necessidade mesma das criações experimentais: a sobrevivência delas.” (OITICICA, 1969 *apud* CERA, 2012)

O texto presente na figura 1 foi publicado na revista *O Pasquim*, na coluna *Underground* em 1970, editada por Luiz Carlos Maciel, um dos jornalistas que teorizou sobre o movimento contracultural no Brasil (CERA, 2012). Junto à essa publicação, Oiticica escreve uma nota na qual explica o conceito de *Subterrânia*:

(...) se trata de uma tentativa de achar uma razão de ser para a ideia de *Underground* no Brasil: ou melhor, a função ou o que seria um *underground* brasileiro: superar a ideia superficial de que uma atividade subterrânea seja algo excêntrico ou formal: uma nova modalidade de vanguarda: de que não é nada disso; o que quero dizer é o seguinte: é uma condição, assim como estar aqui não pode ser o mesmo que estar lá; as posições são radicalmente diferentes; estar na América Latina e dentro de um contexto, não quer dizer que toda atividade implícita nisso, seja subterrânea, pelo contrário: o que vale dizer: toda atividade importante como criação (...) existe como que enterrada ou se manifesta na indiferença da chamada “cultura brasileira” (HO, 0289/70)

As experiências estrangeiras de Oiticica proporcionam novas perspectivas políticas-sociais que refletem diretamente na sua concepção de arte. O artista narra o cenário de clandestinidade cultural com que se depara e o conceitua por meio da palavra *subterrânea*. No Brasil, o *underground*, seguia a passos lentos, segundo Luiz Carlos Maciel (1970) era um processo audacioso e polêmico de resistência contracultural, que se encontrava no cinema, com Rogerio Sganzerla, Julinho Bressane, Neville de Almeida, também estava na literatura e na música, com Caetano e Gil, e nas artes plásticas, com Oiticica, “se as manifestações culturais a que me referi são a superestrutura do fenômeno, fatos como essa correspondência indicam que elas repousam sobre a necessária infraestrutura de um verdadeiro interesse coletivo” (MACIEL, 1970)

Em *Subterrânia* (1969), Oiticica inicia uma reflexão a partir da condição política-geográfica do Brasil: *Sul Sub*, o qual representa a América Latina e sua sub-criações num constante fluxo de troca entre o Brasil e o restante do mundo, “do mundo para o Brasil: no Brasil – no submundo algo nasce, germina, culmina ou é fulminado como fênix, nasce das próprias cinzas” (HO, 0382/69). No texto de 10 de março de 1969, Oiticica explica o porquê de seu trabalho ser subterrâneo e evidencia o movimento contra hegemônico realizado em diversos trabalhos, “porque é de dentro pro mundo, exportável: eu construo a face-brasil

sem disfarces – neoconcreto, núcleo, penetrável, bólides, Parangolé, Nova Objetividade, Tropicália, Apocalipóptese, Éden – Londres e Sussex, explosões desse labor, sub-terra.” (HO, 0382/69)

A principal característica evidenciada em *Subterrânia* é a desterritorialização tanto da arte quanto do artista, que, por sua vez, não está nem lá e nem cá, mas em um estado de fronteira, como descreve Homi K. Bhabha (1998) “o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural.” Por meio das suas proposições, Oiticica reescreve a realidade, inventa e transita entre possibilidades de vida-mundo infinitas.

A performatividade da palavra *sub* encontrada por Hélio Oiticica para descrever a sua produção artística em *Subterrânia 2* (figura 2), relembra “o exercício experimental da liberdade” enunciado por Mário Pedrosa nos idos da década de 60, frase que influenciou diversos artistas, tanto nas artes plásticas quanto na poesia, durante um momento de crise na linguagem poética. Torquato Netto, Wally Salomão, Sousândrade, Rogério Duarte, entre outros, foram poetas da margem que marcaram os anos de chumbo, com produções para as revistas independentes *O Pasquim*, *Flor do Mal* e *Navilouca*, com participação direta de Hélio Oiticica em todos os periódicos, caracterizando uma contribuição mútua entre os artistas que tramaram a vanguarda da década de 60 e 70. Wally Sailormoon explora a palavra ao seu limite no texto *Eu tenho fome*, publicado na edição única da revista *Navilouca*, de 1974:

“Tenho fome de me tornar tudo o que não sou tenho fome de fictions fictions
fictionarios tenho fome das fricções de ser contra ser tudo o que não sou ser
de encontro a outro ser tenho fome do abraço de me tornar o outro em tudo o
que não sou me tornar o outro em tudo me tornar o outro em tudo me tornar o
outro (...)” (Wally Sailormoon, 1974)

Em *Poesia Limite*, texto de Paulo Leminski par a revista *Veja*, em 1983, o poeta cristaliza a relação criativa entre Wally Salomão e os poetas da *Navilouca*: “a liberdade de quem desenvolveu sua chama do lado de incêndios chamados Torquato Neto, Caetano Veloso, poesia concreta, Hélio Oiticica. E viveu todo o trauma e toda a delícia desses estuantes anos 1960 e 1970” (LEMINSKI, 1983). Góes (2020), destaca que a poesia de Torquato Neto se tornou mais próxima da música, das artes plásticas e dramáticas, não para buscar uma identidade nacional, mas para abandonar qualquer tipo de limite cultural estabelecido. A poesia da margem, numa busca pelo experimental, longe da dialética canônica da primeira metade do século XX, proporciona novos diálogos com outros campos da arte, tomando cor e forma, com Oiticica.

Hélio Oiticica deixou um extenso material bibliográfico, com cartas, textos, diários e artigos sobre suas proposições artísticas, que não se esgota até os dias de hoje. Esta investigação acerca da influência da poesia marginal na construção plástica do artista-

inventor, preanuncia uma produção dissertação que visa mergulhar na cosmovisão de arte de Oiticica e contribuir de diferentes formas para a sua compreensão e valorização.

REFERÊNCIAS

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

CERA, F. L. B. **Arte-Vida-Corpo-Mundo, segundo Hélio Oiticica**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, fevereiro de 2012.

GÓES, A. M. V. S. **TORQUATO NETO Antropofagia e Poesia Brasileira da Margem**. In: **Anais do II Congresso de Letras do Tocantins/Cametá**. Vol. 2, 2020.

HOLLANDA, H. B. De. **IMPRESSÕES DE VIAGEM CPC, Vanguarda e Desbunde: 1960/70**. 3ª Edição, Rio de Janeiro. Editora Rocco: 1992.

LEMINSKI, P. **Poesia Limite**. Veja, em 10 de agosto de 1983, p. 118. In: SALOMÃO, W. **POESIA TOTAL**. 1ª Edição. Companhia das Letras: 2014.

LISPECTOR, C. **A Hora da Estrela**. 1ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Rocco: 1998.

MACIEL, L. C. **Underground**. In: **O Pasquim**. Edição 00068. Rio de Janeiro, 1970.

NETO, T; SAILORMOON, W. **Navilouca**. Edição Única. Edições Gernasa e Artes Gráficas LTDA: 1974.

OITICICA, H. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/helio-oiticica>

A IMPORTÂNCIA DA MÍDIA PARA O RECONDICIONAMENTO DA DIPLOMACIA INSTITUCIONAL EM RISCO

Data de aceite: 02/06/2023

Suelen Romani
(IC)

Apoio: PIBIC Mackenzie

Roberto Gondo Macedo
(Orientador)

Apoio: PIBIC Mackenzie

RESUMO: Para entender a relação entre o jornalismo e as relações internacionais, este artigo analisa a importância da comunicação institucional para a diplomacia brasileira dentro do contexto global. Considerando as tradições diplomáticas mediadoras do Brasil, o mandato do atual presidente Jair Bolsonaro modificou alguns aspectos importantes, principalmente no que diz respeito ao direcionamento de sua política interna, o que repercute nas relações internacionais. O jornalismo, um dos pilares fundamentais para a preservação da democracia, ora corrobora com a informação, outrora com a disseminação de discursos de líderes populistas como Bolsonaro e Trump, sendo usado até mesmo como marketing gratuito. O objetivo deste trabalho é investigar como a mídia reportou os discursos de Jair Bolsonaro durante quatro eventos específicos de seu mandato, e os impactos

dessas declarações na tradição diplomática brasileira. Por meio de revisão bibliográfica e documental, constatou-se semelhanças e dessemelhanças nas reportagens dos periódicos analisados: *Folha de S.Paulo* e *The New York Times* de 2019 a 2022. Pode-se concluir que a comunicação institucional tem, de fato, um papel relevante no que diz respeito às relações internacionais e que a mídia é uma catalizadora na relevância dessa informação, amplificando o curso da comunicação institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Jornalismo, Diplomacia, Comunicação.

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between journalism and foreign affairs and the importance of institutional communication for Brazilian diplomacy within the global context. Considering Brazil's mediating diplomatic traditions, the current president Jair Bolsonaro's mandate has changed some important aspects, especially regarding the direction of his domestic policy, which has repercussions on international relations. Journalism is one of the fundamental pillars for the preservation of democracy, at times it collaborates with information, and at other times the dissemination of speeches by populist

leaders such as Bolsonaro and Trump, resulting in its use as free marketing. The objective of this paper is to investigate how the media reported Jair Bolsonaro's speeches during four specific events of his mandate and the impacts of these statements on the Brazilian diplomatic tradition. By means of literature and documental review, similarities and dissimilarities were found in the reports of the analyzed periodicals: *Folha de S.Paulo* and *The New York Times* from 2019 to 2022. We concluded that institutional communication has, in fact, a relevant role when it comes to international relations and that the media is a catalyst in the relevance of this information, amplifying the course of institutional communication.

KEYWORDS: Journalism, Diplomacy, Communication.

1 | INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de Covid-19 que assolou o mundo e gerou uma crise de saúde pública global, acarretando consequências econômicas, sociais e políticas. Para o Brasil, não foi diferente, pois no auge da pandemia, que coincidiu com o segundo ano de mandato do presidente Jair Bolsonaro, viu-se um país assolado pelo vírus, negligenciado pelo governo que minimizava a contaminação, e desmoralizado pela desinformação promovida de modo intensificado por interlocutores públicos, que ocasionou na quebra da tradição mediadora da diplomacia brasileira.

A orientação internacional do governo de Bolsonaro, no início de seu mandato, se mostrou internalizada e centralizada em três grupos distintos, dentre eles “o círculo mais íntimo que exerce ascendência na área internacional e é composto pelo deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) e Filipe Martins, assessor internacional do PSL”, responsáveis pela campanha do embaixador Ernesto Araújo para o cargo das Relações Exteriores, o qual foi nomeado no início do mandato (SPEKTOR, 2018, p. 330). No mundo democrático, portanto no Brasil:

“[...] o Ministro das relações Exteriores não tem as atividades restritas ao papel de negociador. Ele precisa ser um comunicador-pedagogo que, de maneira sistemática, hierarquiza os fatos e eventos e explica o porquê das ações de política externa. Uma das suas responsabilidades é, ao esclarecer a opinião pública, diferenciar as tendências dos modismos passageiros” (LAFER, 2018, p. 103).

A execução da política externa pelo então Ministro Ernesto de Araújo frente a pandemia de Covid-19 se caracterizou pela “ausência de liderança” e “falta de coordenação” (DALDEGAN; SOUSA, 2021, p. 223). Num artigo publicado no portal Metapolítica Araújo (2020, n.p.) se refere ao Covid-19 como “comunavírus”, argumentando que essa seria mais uma “histeria política” do que uma crise real, a qual ele chamou de “covidismo”:

Chegou o Comunavírus. É o que mostra Slavoj Žižek, um dos principais teóricos marxistas da atualidade, em seu livreto “Vírus”, recém-publicado na Itália. Žižek revela aquilo que os marxistas há trinta anos escondem: o globalismo substitui o socialismo como estágio preparatório ao comunismo. A pandemia do coronavírus representa, para ele, uma imensa oportunidade de

construir uma ordem mundial sem nações e sem liberdade.

Assim, com as dificuldades da política externa correlacionadas a um cenário doméstico que projetava fragilidade, sem medidas de contenção, imunização e prevenção, em um país do tamanho do Brasil, a pandemia não poderia ser controlada a nível global e, diante disso, “um país que já foi admirado por seu sistema de saúde responsivo e sua diplomacia de saúde, torna-se um pária pandêmico” (OSBORN, 2020, n.p.). Segundo Cristina Soreanu Pecequilo (2012), nas relações internacionais, as políticas e as estratégias elaboradas são determinadas pelo Estado, ou seja, parte do princípio de uma visão que abrange o interesse nacional, o que não exime as mudanças governamentais e as transformações internacionais no processo de definição de políticas, mas que transforma a opinião pública nacional em opinião pública internacional, conhecida como Força Transnacional, envolvendo governo, opiniões públicas nacionais e grupos ideológicos, porém:

“Por não ter uma visão clara do cenário, a população deixa-se guiar pela mídia que molda então sua opinião de acordo com os seus interesses. O grande número de causas e de grupos antagônicos dentro dos países levam a disputas e conflitos, desviando-se de seus objetivos e dificultando assim a sua união em torno de uma única causa. Diante desse quadro, não podemos defini-la como um ator autônomo e sim como um que deriva de opiniões e ideologias diversas, divergentes ou não” (PECEQUILO, 2012, p. 57).

O jornalismo reporta a notícia para o público e baseado nisso a opinião pública é formada, especialmente nas democracias. Com o avanço da tecnologia a disseminação da notícia não é mais um processo linear e seus recipientes podem inclusive responder por meio de comentários. Ademais, “embora os valores-notícia façam parte da cultura jornalística e sejam compartilhados, por todos os membros desta comunidade interpretativa, a política editorial da empresa jornalística pode influenciar diretamente o processo de seleção dos acontecimentos por diversas formas” (TRAQUINA, 2008, p. 93). Ao mesmo tempo que o jornalismo é um dos grandes pilares da democracia, como instituição privada pode servir interesses políticos específicos e utilizar-se das “distorções sistemáticas” das notícias para projetar sua visão de mundo e, dessa maneira, corromper os princípios de noticiabilidade e da ética jornalística.

Hoje temos como a principal fonte de notícias a internet e os telefones celulares, principalmente para as novas gerações. A propagação do jornalismo digital liderou mudanças organizacionais muito significativas, mudanças naqueles que criam ‘notícias’ sobre política externa, e mudanças no consumo de informações, o que inclui o desafio de selecionar o que se lê. Todos esses novos desenvolvimentos tiveram um impacto sobre as ações diplomáticas tornando possível a observação minuciosa dessas ações pelo público. Além disso, é utilizado como uma ferramenta poderosíssima para a comunicação institucional, ou seja, para posicionamentos e discursos de líderes populistas e negacionistas como os presidentes Jair Bolsonaro e Donald Trump.

A comunicação institucional implica na gestão de uma comunicação ampla, transparente e capaz de ouvir todas as partes. O governo utilizou-se do Itamaraty e prejudicou o processo diplomático, principalmente durante o período do Ernesto Araújo, e criou um campo de tensão evidente por meio discursos ideológicos. Desta forma, a política governamental raptou do Itamaraty a democratização do debate, inserindo os arroubos e declarações vulgares do presidente da República e do chanceler Araújo, o que causou uma disrupção interna e externa.

Para complementar o estudo e chegar no problema da pesquisa o artigo visa responder à pergunta: qual a importância da comunicação institucional para o fortalecimento da diplomacia brasileira no contexto global? Para isso, será feita a análise histórica da ocorrência dos seguintes fatos: período de viagens e aproximação do presidente Jair Bolsonaro à Casa Branca de Trump (2019), o negacionismo de Bolsonaro e Trump frente à situação da pandemia (2020), a super onda do Coronavírus no Brasil e o dilema da vacina (2021), e a reunião de Bolsonaro com os representantes diplomatas a respeito das eleições (2022). O objetivo deste trabalho é investigar como a mídia reportou os discursos de Jair Bolsonaro durante quatro eventos específicos de seu mandato e os impactos dessas declarações na tradição diplomática brasileira. Com a finalidade de desenvolver o tema proposto e alcançar os objetivos desta pesquisa, o projeto será embasado, inicialmente, por meio de revisão bibliográfica e documental, buscando em livros, artigos científicos, teses de doutorado, revistas científicas e jornais digitais os temas sobre jornalismo e diplomacia.

Esta pesquisa foi alicerçada em dois periódicos: o jornal *Folha de S.Paulo* (Folha) e *The New York Times* (NYT). A escolha desses periódicos está baseada na relevância e representatividade de cada veículo em seu país. O primeiro possui o jornal de maior circulação do Brasil, com 366.089 exemplares (incluindo digital e impressa), segundo o Instituto Verificador de Comunicação (IVC), em 2021. O segundo ultrapassou 7,6 milhões de assinaturas para seus produtos digitais e jornais impressos, conforme o relatório anual de 2021 do The New York Times Company.

2 | DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO

A comunicação institucional, não só assegura o relacionamento entre governos e sociedades, como tem a capacidade de direcionar o engajamento das relações diplomáticas. Enquanto a mídia, por meio da interpretação dos fatos, busca transmitir a notícia como reflexo da realidade. Portanto, estudar o conteúdo midiático de maneira sistemática surge para entender os seus possíveis efeitos na comunicação de massa, intencionais ou não, dentro do espectro de objetivos para cobrir notícia, informação e conteúdo de entretenimento (MCQUAIL 2003, p. 308). Desse modo, espera-se que a mídia cumpra seu papel de garantir a democracia, por meio do jornalismo interessado em cumprir sua função de servir como ponte na transmissão da comunicação institucional tanto no âmbito interno

do país, quanto externo.

Considerando a volatilidade dos processos de transmissão de informação da atualidade, que com a internet se tornaram instantâneos, os materiais produzidos internamente dentro de um país passam a ser consumidos externamente, possibilitando uma propagação ainda maior da notícia. Ainda que não tenha poder para influenciar determinadas decisões políticas internas ou externas, é inegável a presença marcante da mídia como veículo propagador dentro da população civil e dos poderes executivo, legislativo e judiciário, mesmo que em se tratando de governos, não se submetam à opinião expressa pela mídia (AMARAL, 2011, p. 45). Assim, a comunicação institucional tem um efeito direto na política externa, uma vez que os acontecimentos dentro de uma nação impactam diretamente em suas relações internacionais.

As mensagens mais interessantes transmitidas por meio dos conteúdos da mídia são as que, mesmo presentes no texto, permanecem incumbidas, ou seja, não são explícitas. Por isso, a utilização de certos objetivos se torna guia imprescindível na análise dos conteúdos midiáticos como: descrever e comparar a produção midiática, comparar as mídias com a realidade social, o conteúdos midiáticos como reflexo dos valores e crenças sociais e culturais, as funções e efeitos da mídia, avaliar o desempenho das mídias, avaliar tendências organizacionais, questões de gênero midiáticos, análise textual e do discurso, análise da narrativa e outros formatos (MACQUAIL 2003, p. 309-310).

Assim, não é condizente relacionar a mídia, a opinião pública e a diplomacia como organismos separados, já que a tríade funciona como um sistema que opera e atua no condicionamento do Estado:

“[...] numa democracia, os *mídias* tem um papel significativo na conformação da agenda de opinião pública e opera no tempo *online* dos eventos, distinto do tempo mais lento dos processos que usualmente caracterizam a ação diplomática. Os meios de comunicação, por isso, dispõem de um poder de emissão de notícias e de influência que tem um significativo papel no modo pelo qual a sociedade percebe a realidade dos problemas internacionais. A percepção da realidade integra a realidade política e, assim sendo, é um dado com o qual o ministro das Relações Exteriores necessariamente precisa lidar, pois a condução da política externa numa democracia não pode ignorar os ventos da opinião pública” (LAFER, 2018, p. 61).

O conceito de Estado fundamenta-se em três aspectos materiais: território, população e governo, os quais são definidos por alguns autores como a ideia da totalidade nacional territorial (PECEQUILO, 2012, p. 44). O primeiro é delimitado por fronteiras reconhecidas por outros Estados, possuindo dentro de sua unidade política total soberania e autonomia. O segundo são os habitantes de um determinado Estado que, em torno de uma identidade comum promovem sua unidade política, cultural, nacional e linguística. Por fim, o terceiro são as autoridades centralizadas que organizam o comando político e desenvolvem a administração pública.

A globalização é um marco importante na formação das redes de comunicação global

entre os Estados e envolve fatores como avanços tecnológicos, integração de mercados e velocidade de transmissão de informação, a Internet. O processo de globalização da mídia é equiparado a aspectos organizacionais e sociais que inclui “a associação de empresas privadas a grandes conglomerados de comunicação”, “às exportações e importações da produção de bens midiáticos”, “às novas tecnologias que possibilitaram uma fusão ainda maior das notícias”, ou seja, o mercado global permite que a produção interna de um país circule também em outros países, o que remete a uma nova ordem sociocultural, a “cultura de massa”, voltada para o indivíduo e não para uma classe específica (AMARAL, 2011, p. 14- 15). Desse modo, o jornalismo internacional é facilitado e agilizado, podendo participar ativamente da experiência, que é a realidade como uma autoridade social, e atuar como vigilante de eventos mundiais.

As análises realizadas neste artigo parte de textos jornalísticos de dois veículos da grande mídia, e, por isso, o conceito de objetividade e subjetividade jornalística frente ao discurso é imprescindível. A objetividade se situa no campo do conhecimento da observação e do pensamento, e “tem a ver com a relação que se estabelece entre o sujeito observador e o objeto observável (a realidade externa ao sujeito ou externalizada por ele), no momento do conhecimento” (ABRAMO, 2016, p. 55). A subjetividade é o oposto da objetividade, por isso, pode ser entendida como uma construção simbólica de sentidos sobre si mesmo e o mundo. No entanto, ambas coexistem e “nunca se é inteiramente subjetivo nem totalmente objetivo, na relação de apreensão e conhecimento do real” (ABRAMO, 2016, p. 55).

A partir de agora estão as análises correspondentes ao objetivo deste trabalho. À direita está o periódico Folha, à esquerda o NYT. Todas as figuras apresentadas são capturas de tela dos jornais digitais das reportagens analisadas. Em suas diagramações é possível perceber de início a diferença de apresentação do conteúdo: a Folha não possui imagem abaixo do título, o NYT sim. As primeiras reportagens mostradas na Figura 1 representam o primeiro eixo de análise e indicam a quebra da diplomacia brasileira, pautada pela suposta indicação do filho de Jair Bolsonaro, Eduardo Bolsonaro, a representar o Brasil na embaixada norte americana.



Figura 1. Reportagens do Eixo de Análise 1.

Periódicos: Folha de S.Paulo/The New York Times (Ano 2019).

Os títulos, apesar de similares, possuem uma diferença relevante na escrita como demonstrado na Figura 1. O NYT indica que o filho de Bolsonaro é “amigo dos Trumps”, o que pode induzir o leitor a entender interesses pessoais já que, naquele momento, há uma discussão em torno da aliança entre os dois presidentes. A imagem utilizada pelo mesmo jornal, de Eduardo Bolsonaro “*smirking*”, ou seja, com um sorriso misterioso e intrigante, além do seu olhar “disfarçado”, direcionado para o lado e com certa condescendência, o que representa, a meu ver, a figura de alguém a qual não se pode confiar, cheia de segredos e, até mesmo, uma certa malícia.

Título da Reportagem	Bolsonaro decide indicar seu filho Eduardo como embaixador nos EUA	Brazil's President May Appoint Son, friend to the Trumps, as Ambassador to U.S. ¹
Data de Veiculação	11/7/2019	12/7/2019
Uso de Linguagem Visual	Foto de Jair Bolsonaro e Eduardo Bolsonaro. Carrossel de 15 imagens de Bolsonaro em viagem aos EUA. Carrossel de 11 imagens de Eduardo Bolsonaro em vários momentos de sua vida. Foto de Eduardo com o boné da campanha de Trump.	Foto de Eduardo Bolsonaro com um leve sorriso, abaixo do título da reportagem.
Levantamento de Dados	Hyperlinks (4). Links de compartilhamento para mídias sociais. Contém comentários para opinião pública (306).	Hyperlinks (5). Links de compartilhamento para mídias sociais. Não contém comentários para opinião pública. Link para presentear artigo.
Impactos Diplomáticos	O jornal pontua que “Eduardo não tem formação internacional específica” para indicar o seu despreparo para o cargo de embaixador. “No Itamaraty, desafetos do ministro chamam Eduardo de “chanceler sombra” por fazer ligação direta entre Araújo e o pai presidente”, a expressão “chanceler sombra” indica sua influência sobre o titular do ministério Ernesto Araújo, o que coloca a diplomacia brasileira num lugar político e ideológico. Fala de Eduardo Bolsonaro “Qualquer que venha a ser o embaixador do Brasil nos EUA tem que ser uma pessoa amiga dos EUA. Não pode ser uma pessoa que virou as costas ou que tenha no currículo algum ato de hostilidade aos EUA. Ou proximidade com a Venezuela, por exemplo”, ao utilizar as falas diretas de Eduardo o jornal comprova o nacionalismo e o despotismo político na conjuntura diplomática.	O jornal traz fontes de referências brasileiras preocupadas com a possível indicação de Eduardo para o cargo de embaixador: “Brazilian legal experts said appointing Eduardo Bolsonaro as ambassador could run afoul of nepotism rules”. O jornal relata a fidelidade de Eduardo sobre os ideais de Trump ao escrever sua fala em suporte a construção do muro entre EUA e México com: “So build that wall! We Brazilians are supporting you!” O NYT traz a participação do professor universitário Mauricio Santoro que explica o porquê Eduardo não compete ao cargo de embaixador, tendo como principais motivos a sua falta de experiência e o apoio a Trump: “Eduardo Bolsonaro lacked the experience for such a complex job.” E: “Eduardo Bolsonaro’s effusive support for Mr. Trump would make him ineffective at dealing with Democrats in Washington, particularly if they win back the White House next year.”

1 O Presidente do Brasil deve apontar o filho, amigo dos Trumps, como Embaixador dos EUA (Tradução da autora).

**Direciona-
mento para
Solução**

A Folha utiliza a linha do tempo de nomeações dos líderes das relações externas brasileiras, por meio de uma lista intitulada “Embaixadores em Washington desde a redemocratização”, pontuando todos os diplomatas brasileiros que residiram nos EUA. É demonstrado o presidente, o embaixador e o ano de mandato e, de maneira implícita entende-se que o chanceler tem uma responsabilidade muito além de seu gabinete. Não há vínculos familiares entre um cargo e outro em nenhum dos mandatos. Embora o presidente possa nomear para o cargo de embaixador pessoas de sua confiança que não sejam membros da carreira diplomática.

O jornal destaca o processo competitivo que faz a diplomacia brasileira ser uma das mais respeitadas do mundo: “Diplomats are selected through a highly competitive process that has made Brazil’s foreign service one of the most respected in the world.” Além disso, a fala de Santoro afirmando que o Brasil nunca teve um presidente que nomeou o filho para ser embaixador, o que distingue a diplomacia brasileira dos outros países Latino-Americanos: “We’ve never had a president who named a son as ambassador,” e “That is something that sets Brazil apart from other countries in Latin America.” A matéria também aponta que “Unlike several countries in the region, Brazil has built a professional foreign service in which top posts are not used to reward campaign donors and political allies.”, o que conclui que o Brasil construiu sua política externa com a reputação de não utilizar cargos de liderança para recompensar doadores de campanha e aliados políticos.

Tabela 1. Reportagens do Eixo de Análise 1.

Fonte: Desenvolvimento próprio (2022).

Há muitas similaridades na análise realizada na Tabela 1, especialmente no que diz respeito aos impactos diplomáticos das ações de Bolsonaro. Por mais que o discurso apresentado seja contextualizado em diferentes aspectos, ambos demonstram que há uma transgressão do sistema das relações internacionais do Estado brasileiro.

Não obstante, é importante considerar que o discurso possui formas de subjetivação e, por tanto, permanece variável:

“Na era do e-mail e da mobilidade dos pesquisadores, os recortes geográficos e intelectuais tradicionais devem transigir com redes de afinidades científicas que desconhecem fronteiras e que modificam profundamente as linhas de partilha epistemológica. Em análise do discurso, como em outros domínios, a transformação dos modos de comunicação modificou em profundidade as condições de exercício da pesquisa” (MAINGUENEAU, 2007, p. 15).



Figura 2. Reportagens do Eixo de Análise 2.
 Periódicos: Folha de S.Paulo/The New York Times (Ano 2020).

A Figura 2 apresenta as reportagens do segundo eixo de análise e traz uma imagem impactante publicada pelo NYT de ativistas durante um protesto na praia de Copacabana. Desde o enquadramento da imagem, de cima para baixo, que traz a sensação de amplitude para o espaço, até a areia escura perfurada com muitas covas abertas, sinalizadas por cruzeiros, onde pessoas vestidas com trajes de proteção escavam com pás o local, causam impacto para simbolizar as vítimas da Covid-19. Ambos os jornais exploram no título o negacionismo do presidente Jair Bolsonaro. No NYT há um paradoxo: Enquanto a pandemia aumenta o presidente brasileiro abraça a “cura” não comprovada”. Já a Folha, indica a falta de caráter do presidente ao utilizar um erro cometido pela Organização Mundial da Saúde para o seu próprio benefício, no caso, impedir a quarentena.

Título da Reportagem	Bolsonaro explora mal-entendido da OMS para defender flexibilização da quarentena	Brazil Presidente Embraces Unproven "Cure" as Pandemic Surges
Data de Veiculação	9/6/2020	13/6/2020
Uso de Linguagem Visual	Carrossel de 4 imagens de Jair Bolsonaro inaugurando seu primeiro hospital de campanha.	Foto de Sepulturas simbólicas na praia de Copacabana, cavadas por ativistas em protesto contra o tratamento da pandemia de Covid-19 por parte do governo, abaixo do título da reportagem. Foto do presidente Jair Bolsonaro. Foto de protesto contra Bolsonaro. Foto do presidente Trump. Foto do microbiologista francês Didier Raoult. Foto de consumidores em fila para entrar numa loja na pandemia em São Paulo.
Levantamento de Dados	Hyperlinks (3). Links de compartilhamento para mídias sociais. Contém comentários para opinião pública (60).	Hyperlinks (22). Links de compartilhamento para mídias sociais. Não contém comentários para opinião pública. Link para apresentar artigo.
Impactos Diplomáticos	No lead a Folha faz menção ao negacionismo de Jair Bolsonaro frente a crise de saúde pública "Jair Bolsonaro defendeu nesta terça-feira (9) uma flexibilização do isolamento social e a volta à normalidade mesmo após o país ter se tornado o terceiro no ranking de mortes provocadas pelo novo coronavírus." O periódico destaca a fala de Bolsonaro criticando não somente a mídia, mas a Organização Mundial da Saúde (OMS): "Esse pânico que foi pregado lá atrás por parte da grande mídia começa talvez a se dissipar levando em conta o que a OMS falou por parte do contágio dos assintomáticos". O jornal pontua a crença do presidente no uso da cloroquina na fala: "Muitos países usando a cloroquina e vidas estão sendo salvas com esse comprimido, mesmo sabendo que a sua eficácia ainda não está comprovada." A Folha relata a crítica do então Ministro das Relações Exteriores Ernesto Araújo à OMS, a qual ele acusou sobre falta de "transparência, independência e coerência nos posicionamentos e orientações do órgão de saúde." E ainda: "O ministro ressaltou que a OMS não tem sido clara, por exemplo, nos dados sobre a origem do vírus e contágio por humanos", destacada pelos dizeres do próprio Ministro: "Esse é um problema sistêmico, não é um problema acidental.	O NYT destaca a rejeição de Bolsonaro à ciência: "Mr. Bolsonaro's rejection of the emerging scientific consensus on how to fight the pandemic", assim como a sua promoção para o uso dos remédios não comprovados como a cloroquina. No caso de uma pandemia, enquanto um sistema de saúde está colapsado todos os outros correm o risco. O NYT entrevista Denise Garrett, a epidemiologista testifica que as medidas de Bolsonaro estavam fora da rota das demais países: "Bolsonaro invested a huge amount of money into an action that has not been proven to be effective at the expense of increasing testing and contact tracing", ou seja, o presidente investiu na incerteza da cloroquina ao invés de disponibilizar testes Covid-19 para a população. O jornal relata a falta de transparência do governo em sua política interna, afetando sua integridade diplomática como reflexo das relações internas: "Earlier this week, Mr. Bolsonaro's administration stopped disclosing comprehensive coronavirus statistics, leaving Brazilians without an official tally showing the trajectory and scope of the outbreak." O jornal traz a fala da Ministra dos Direitos Humanos e pastora evangélica Damares Alves que chamou o medicamento de "milagre", mesmo não tendo sua eficácia comprovada. Além disso, o NYT informa sobre os interesses políticos de Bolsonaro ao escrever que, sob seu mandato, as decisões sobre protocolos médicos e científicos se tornaram medidas de lealdade política, e, ainda, a fala de Garret expressando a polarização entre os voluntários: "Either volunteers won't want to be part of it because they are contaminated by the political debate or the ones who will be part of it may be doing it driven by political ideology."

	<p>O porquê temos de examinar se é uma questão de influência política, influência de atores não estatais ou métodos de transparência.” O jornal informa também sobre o atraso da contenção da doença no Brasil em relação a outros países e a luta dos governadores nos estados para o controle do vírus: “Diferentemente dos demais países com grande número de casos, o Brasil ainda não começou a achatar a curva de disseminação da doença. Com a flexibilização de medidas de isolamento social, o que vem sendo adotado por boa parte dos governadores, é possível que o índice de contaminação cresça”, o que exemplifica a polarização interna do país na crise.</p>
<p>Direcionamento para Solução</p>	<p>Ao descrever que “O Brasil, no entanto, realiza poucos testes para a doença em comparação a outros países”, a Folha indica, de maneira indireta, que uma das soluções para a contenção do vírus é, justamente, o que falta ao país: testes de Covid-19 para a população. Mais uma vez, de maneira implícita, o jornal demonstra a importância do isolamento e do lockdown para evitar o alastramento do vírus ao escrever: “Modelos epidemiológicos e dados experimentais mostram que não é preciso estar com sintomas graves da doença para que seja possível transmitir facilmente o vírus.” O jornal se une a concorrentes da grande mídia na busca pela transparência quando o governo para de divulgar os dados sobre a pandemia: “Os dados são fruto de uma colaboração inédita entre O Estado de S. Paulo, Extra, Folha, O Globo, G1 e UOL para reunir e informar números sobre o novo coronavírus. As informações são coletadas com as Secretarias de Saúde, e o balanço é fechado às 20h de cada dia.”</p> <p>O NYT descreve a importância do estudo contínuo para descobrir tratamento eficaz para a doença na frase: “Studies into the drug’s uses continue. Earlier this month, the first carefully controlled trial of hydroxychloroquine found the drug does not prevent the disease in people who have been exposed to a sick patient.”</p> <p>A crítica do democrata nova-iorquino que preside o Comitê de Relações Exteriores da Câmara Eliot Engel, num post do Twitter, que chamou os presidentes Trump e Bolsonaro de “irresponsáveis” ao colocarem a política sobre a ciência, demonstrou o populismo e o negacionismo de ambos os presidentes e a importância da ciência no controle da pandemia. O jornal registra também a ação da Suprema Corte brasileira que ordenou o ministério a divulgar as estatísticas abrangentes sobre o coronavírus.</p>

Tabela 2. Reportagens do Eixo de Análise 2.

Fonte: Desenvolvimento próprio (2022).

A relação com a China teve episódios marcantes nas relações internacionais do Brasil durante o governo de Bolsonaro. No primeiro momento da pandemia, com a publicação do chanceler Ernesto Araújo em seu blog, o Brasil desonra as tradições diplomáticas construídas ao longo da Nova República por meio dos discursos xenofóbicos do ex-ministro à China. Em ambas as Tabelas 2 e 3 há enfoque no radicalismo comportamental de Araújo, demonstrando o desafio diplomático do Estado no que diz respeito às suas relações externas. É interessante observar que:

“A chegada de Bolsonaro ao poder coincide com o acirramento da competição geopolítica entre Estados Unidos e China, o enfraquecimento progressivo de instituições internacionais como a ONU e a União Europeia, e o ressurgimento do nacionalismo não cooperativo, quiçá a maior ameaça em uma geração ao ordenamento internacional estabelecido depois do fim da Guerra Fria” (SPEKTOR, 2018, p. 345).

Em 29 de março de 2021, Carlos França é anunciado como Ministro das Relações Exteriores pondo fim à era de Ernesto Araújo. O novo ministro possui um perfil mais equilibrado, porém é limitado pela situação política do Brasil, “para uma mudança significativa, seria necessário esperar a eleição de 2022. França faz o que é possível para reconstruir relações, mas não pode ir contra as políticas de governo. A curto prazo, houve uma atenuação. Ele claramente reduziu os excessos” (BARBOSA, 2021, n.p.).



Figura 3. Reportagens do Eixo de Análise 3.

Periódicos: Folha de S.Paulo/The New York Times (Ano 2021).

Há uma rede de intrigas relatada por ambos os periódicos, embora pouco vocalizadas, na questão biotecnológica e sanitárias, o que pode integrar a memória de disputas geopolíticas de longo termo, revestindo, principalmente, a corrida pela vacina por questões de política internacional. E o que é possível perceber são veículos que constituem diferentes efeitos de leitura. No NYT, o leitor parece ser trazido a todo momento para a cena dos embates, é dado a ele a escuta de autoridades e pareceres de autoridades de Estado e da ciência. Este “convite à cena” não se dá tanto no veículo brasileiro. Há um distanciamento da cena política por parte do jornal e, por conseguinte, também há um distanciamento do leitor dessa cena. A ênfase é o negacionismo do presidente Jair Bolsonaro e as dificuldades

da gestão das relações internacionais.

FOLHA DE S. PAULO



The New York Times

Título da Reportagem	China ignora pedidos de Bolsonaro por troca de embaixador no Brasil	Brazil Needs Vaccines. China Is Benefiting.
Data de Veiculação	14/2/2021	15/3/2021
Uso de Linguagem Visual	Foto do embaixador da China no Brasil. Carrossel de 6 imagens de empresas de tecnologia e Trump e Bolsonaro em aperto de mãos. Carrossel de 11 imagens do ex Ministro das Relações Exteriores Ernesto Araújo em diversos momentos de seu mandato.	Foto da CoronaVac sendo produzida no Brasil abaixo do título. Foto representando a empresa Huawei. Foto de Jair Bolsonaro. Foto de Keith Krach, ex- funcionário do Departamento de Estado para a política econômica em visita ao Brasil. Foto de pessoas recebendo a CoronaVac em drive-through em São Paulo. Foto de uma fila de pessoas à espera da vacina no Rio de Janeiro.
Levantamento de Dados	Hyperlinks (4). Links de compartilhamento para mídias sociais. Contém comentários para opinião pública (213).	Hyperlinks (21). Links de compartilhamento para mídias sociais. Contém comentários de opinião pública desativado (240). Link para presentear artigo.
Impactos Diplomáticos	A Folha relata que “Convencido pelo chanceler Ernesto Araújo, o presidente Jair Bolsonaro pediu no ano passado ao regime chinês a troca de seu embaixador no Brasil, Yang Wanming”, mais de uma vez, o governo demonstra fraqueza do condicionamento diplomático em relação à China. O jornal aponta que houve “bate-bocas via redes sociais entre o diplomata e o deputado Eduardo Bolsonaro”. A matéria descreve algumas das falas xenofóbicas de Eduardo: “Substitua a usina nuclear pelo coronavírus e a ditadura soviética pela chinesa. Mais uma vez uma ditadura preferiu esconder algo grave a expor tendo desgaste, mas que salvaria inúmeras vidas”, responsabilizando a China pela disseminação do vírus. A Folha diz que “Eduardo acusou a China de promover a espionagem industrial via equipamentos 5G.” E continua: “Os pedidos formais de substituição de Yang foram secretos, mas uma carta enviada por Ernesto à embaixada da China em Brasília deu o tom da insatisfação do governo Bolsonaro com o diplomata chinês.” Em dado momento, o jornal relata que “As relações de Ernesto com Yang estão cortadas.	O NYT aponta o direcionamento de Trump contra a empresa chinesa Huawei e a cumplicidade do governo brasileiro no desacato à China: “Brazil, ready to build an ambitious 5G wireless network worth billions of dollars, openly took President Trump’s side, with the Brazilian president’s son — an influential member of Congress, himself — vowing in November to create a secure system “without Chinese espionage.” O Twitter de Jair Bolsonaro “The Brazilian people WON’T BE ANYONE’S GUINEA PIG,” o líder de direita intimamente alinhado com o Trump, que, no primeiro momento, desacreditou a vacina chinesa enquanto passava por testes clínicos no Brasil, encerrou um esforço do Ministério da Saúde para pedir 45 milhões de doses. O jornal escreve por meio da fala de Keith Krach, em visita ao Brasil, a relação conturbada entre China e EUA na questão da tecnologia 5G: “Não se pode confiar ao Partido Comunista Chinês nossos dados mais sensíveis e nossa propriedade intelectual”, ele se referiu a Huawei como “a espinha dorsal do estado de vigilância do PCC”. E descreve o suporte do Ministério das Relações Exteriores do Brasil que disse apoiar a proposta de uma “rede limpa” feita pelos EUA e a declaração de Eduardo Bolsonaro que disse em um tweet que o Brasil apoiaria o impulso de Washington.

As portas da divisão do Itamaraty responsável por Ásia e Pacífico também estão fechadas para ele, de acordo com pessoas próximas ao embaixador.” O texto descreve, principalmente, as dificuldades de Ernesto Araújo em manter relações com a China: “Ernesto não abriu mão da retórica anti-China que marcou sua administração”, “Ernesto pede que membros do corpo diplomático lhe enviem manifestações das autoridades da Austrália e do Japão contrárias a Pequim.” O periódico fala também da política interna do país e sobre o início da complicada situação da vacinação, denegrindo a imagem do país exteriormente.

Direcionamento para Solução

A Folha faz menção à intervenção de Jair Bolsonaro numa de suas lives onde ele pede “que Ernesto recompusesse as relações com o gigante asiático.” Além disso, o jornal escreve sobre a tentativa do governo de acalmar a relação Brasil-China: “Para contornar a falta de diálogo do Itamaraty com a embaixada chinesa, o presidente acatou sugestões de ministros que formaram uma espécie de “tríplice aliança” para tentar salvar a relação do Brasil com seu principal parceiro comercial. Fazem parte dos esforços os ministros Eduardo Pazuello (Saúde), Tereza Cristina (Agricultura) e Fábio Faria (Comunicações).” Com isso, entende-se o nível de disparidade diplomática de Araújo.

O jornal aponta a mudança de discurso na visita à Huawei, do Ministro Fabio Faria, à China aproveitando-se da oportunidade para pedir vacinas: “I took advantage of the trip to ask for vaccines, which is what everyone is clamoring for.” Com a saída de Trump e a avassaladora onda de Covid-19 a relação Brasil-China começa a tomar um rumo diferente, o jornal aponta “Mr. Bolsonaro’s government scrambled to mend fences with the Chinese and asked them to expedite tens of millions of vaccine shipments, as well as the ingredients to mass-produce the shots in Brazil.” O periódico explica que em função da compra de vacinas as críticas ao país oriental cessam: “The president, his son and the foreign minister abruptly stopped criticizing China, while cabinet officials with inroads to the Chinese, like Mr. Faria, worked furiously to get new vaccine shipments approved.” Já para a China, o NYT escreve sobre o interesse do país em conquistar o mercado da tecnologia 5G, e seus esforços são resumidos nas palavras da embaixada chinesa no Brasil numa mensagem no Twitter anunciando o envio de máquinas de oxigênio para Manaus: “May our joint efforts save lives!” O jornal relata também a declaração da Huawei que disse não fornecer vacinas diretamente, mas que a empresa poderia ajudar com a “comunicação de forma aberta e transparente em um tópico que envolvesse os dois governos”.

Tabela 3. Reportagens do Eixo de Análise 3.

Fonte: Desenvolvimento próprio (2022).

Entre as reportagens analisadas, apenas uma não faz menção a Jair Bolsonaro

no título: “Brazil needs vaccines. China is benefiting².” (Figura 3). Porém, há um sarcasmo subentendido: depois de tanta resistência à China, é a ela que o governo brasileiro recorre para auxílio com as vacinas.

Nas reportagens da Folha, observou-se ênfase nos impactos diplomáticos, no direcionamento para solução, no uso de linguagem visual, nalguns levantamentos de dados, pouca escuta de autoridades locais, referência à política interna e externa. Alguns problemas aparecem no periódico brasileiro, como é o caso de informações vagas, demonstrado, por exemplo, na linha fina da Figura 2: “Epidemiologista da OMS disse que transmissão por assintomáticos é rara, mas estudos contestam a fala”. Nas reportagens do NYT, observou-se ênfase nos impactos diplomáticos, no direcionamento para solução, no uso de linguagem visual, nalguns levantamentos de dados, na escuta de autoridades locais, nalguma referência à política interna e externa, na abordagem de informação mais precisa como demonstrado na linha fina da Figura 4: “President Jair Bolsonaro elevated his vote-fraud claims from a matter of domestic politics to foreign policy, heightening international fears that he would dispute the coming election”³.



Figura 4. Reportagens do Eixo de Análise 4.

Periódicos: Folha de S.Paulo/The New York Times (Ano 2022).

Além disso, existe uma similaridade de comportamento dentro desses eventos que é a ausência de equilíbrio diplomático, um processo que tenta criar canais de desavenças, de

² “O Brasil precisa de vacinas. A China está se beneficiando.” (Tradução da autora).

³ “O Presidente Jair Bolsonaro destacou suas reivindicações sobre fraude eleitoral como uma questão de política interna para a política externa, aumentando os receios internacionais de que ele disputaria as próximas eleições” (Tradução da autora).

difusões, confusões, quase como uma lógica de uma cortina de fumaça para poder dessoar a mídia, que acaba sendo uma das responsáveis pelo surgimento dessa era de sobrecarga de informações, desfocando de outros assuntos mais importantes como indicadores de corrupção ou denúncias. Para isso:

“Analisar as perspectivas de interação entre os campos do jornalismo e das relações internacionais ampara-se numa intenção de desautomatização, isto é, da percepção dos papéis que estas estruturas desempenham na organização social. Decisivamente, em vista do desempenho de suas funções, tanto o jornalismo quanto as organizações estatais não são abertas a questionamento: abraçar a ideia de constatação do real por parte da instância jornalística é muito próximo da consideração dos Estados como figuras existentes além da consciência humana” (BOMFIM, 2012, p. 35).

Ao analisar o discurso do presidente Bolsonaro com os diplomatas em Brasília, conforme demonstrado na Tabela 4, nota-se, em ambos os periódicos:

[...] os quatro principais indicadores de comportamento autoritário: 1. Rejeição das regras democráticas do jogo (ou compromisso débil com elas); 2. Negação da legitimidade dos oponentes políticos; 3. Tolerância ou encorajamento à violência; e 4. Propensão a restringir as liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 33-34).

Essas parecenças e dessemelhanças identificadas sob o viés discursivo indica a importância do recurso das análises comparadas, quando se trata de crises globais, e assuntos envolvendo comunicação, saúde global e relações internacionais.

	FOLHA DE S.PAULO ★ ★ ★	The New York Times
Título da Reportagem	Bolsonaro consolida enfraquecimento do Itamaraty com mentiras a embaixadores	Bolsonaro Gathers Foreign Diplomats to Cast Doubt on Brazil's Election
Data de Veiculação	23/7/2022	19/7/2022
Uso de Linguagem Visual	Foto do chanceler Carlos França. Carrossel de 14 imagens de Bolsonaro com legendas de suas falas contra urnas eletrônicas e ameaças às eleições e ao TSE. Carrossel de 12 imagens de Bolsonaro com legendas de suas declarações em tom golpista.	Foto de Jair Bolsonaro na sua apresentação para os embaixadores. Foto de protesto contra Bolsonaro no Rio de Janeiro. Foto de Bolsonaro com seus apoiadores em Minas Gerais.
Levantamento de Dados	Hyperlinks (19). Links de compartilhamento para mídias sociais. Contém comentários para opinião pública (78).	Hyperlinks (8). Links de compartilhamento para mídias sociais. Não contém comentários para opinião pública. Link para presentear artigo.
Impactos Diplomáticos	A Folha destaca a apresentação de Bolsonaro aos embaixadores como um dos aspectos do enfraquecimento do Itamaraty: “As teorias conspiratórias	Para o NYT Bolsonaro reuniu os diplomatas, em Brasília, como estratégia e seguindo o modelo do ex-presidente populista americano Donald Trump: “And

sobre urnas eletrônicas e os ataques contra o sistema eleitoral brasileiro, feitos pelo presidente Jair Bolsonaro (PL) a uma plateia de embaixadores estrangeiros, consolidaram o enfraquecimento do Itamaraty a poucos meses das eleições.” O jornal ressalta a descrição de diplomatas que participaram do evento como “vergonhoso e danoso aos interesses nacionais” e a tentativa frustrada do atual chanceler Carlos França de recuperar a imagem do Itamaraty “depois do período carregado de tintas ideológicas de Ernesto Araújo.” A Folha pautava a desconexão entre o Itamaraty e o presidente por meio de relatos dos diplomatas que disseram que “o ministério foi fatalmente vinculado ao caso por ser o órgão responsável por aconselhar a Presidência da República sobre assuntos de política externa.” O periódico descreve a situação dramática da diplomacia brasileira partindo também do ponto de vista da política interna quando “França esteve presente na Alvorada e acompanhou a exposição em que Bolsonaro reciclou mentiras e atacou o sistema eleitoral”, e “o diagnóstico geral é que a palestra internacionalizou uma crise que até o momento era doméstica e retratou o Brasil como uma espécie de republiquetaria em que o próprio chefe do Executivo comanda uma ofensiva institucional contra o Judiciário.” O veículo aponta que para os diplomatas ouvidos, o ato foi direcionado para o público interno, em especial a militância bolsonarista mais radical. Outro aspecto sobre o enfraquecimento do Itamaraty é a PEC 34, “Proposta de emenda à Constituição em tramitação no Senado abre caminho para políticos virarem embaixadores sem perderem o mandato. O projeto é criticado por diplomatas, professores de relações internacionais e pesquisadores.” Tal emenda é vista como “um duro golpe na carreira diplomática,” e, segundo o periódico “França, até o último momento, teve uma atuação pública discreta contra o texto — o que também lhe gerou críticas entre colegas.” Além disso, a Folha destaca a ausência de representantes diplomáticos no Brasil como outro aspecto relevante do enfraquecimento da diplomacia brasileira: “China e EUA, por exemplo, são representadas por encarregados de negócios, e países do entorno regional, entre os quais Argentina e Chile, também estão sem embaixadores na capital federal.”

like Mr. Trump, Mr. Bolsonaro appeared to be discrediting the vote before it happens in a supposed effort to increase reliability and transparency.” O jornal relata que os diplomatas ficaram abalados ao ouvir de Bolsonaro um possível envolvimento dos militares “to ensure safe elections”, e que há uma preocupação caso ele perca: “Those diplomats worried that Mr. Bolsonaro was laying the groundwork for an attempt to dispute the ballot results if he lost.” O NYT conta que Bolsonaro desacredita na urna eletrônica: “Mr. Bolsonaro has publicly doubted the integrity of Brazil’s voting systems for years, even suggesting that there was fraud in the 2018 election that carried him to the presidency”, gerando tensões internas entre o governo e suas instituições. Na reportagem está escrito que o presidente diz ter provas de que as urnas eletrônicas brasileiras são fraudulentas, “such as videos that appear to show malfunctioning voting machines”, antecipando a invasão de hackers que, segundo ele: “had thrown the nation’s voting systems into doubt, but election officials have dismissed his concerns.” O jornal destaca Bolsonaro e suas alegações de que “Brazil’s federal police “said during the investigation that the hackers could change the name of candidates, take a vote from one candidate and send it to the other”, porém a agência eleitoral brasileira, liderada pela Suprema Corte, disse isso ser falso. O periódico descreve que “the agency said that the hackers, who had access to the agency’s systems during the October 2018 elections, could change information about candidates and parties for one municipal election that year, but that they did not change votes or interfere with the electronic voting machines, which are not connected to the internet”, subentendendo que a urna eletrônica não é um programa vulnerável que possa ser invadido por hackers.

O NYT descreve o momento de silêncio após a palestra de Bolsonaro que durou 47 minutos no palácio do Itamaraty: “At the end of Mr. Bolsonaro’s remarks on Monday, there was a brief silence as he stood before the audience. Some of the president’s assembled cabinet members quickly broke into applause. Many of the assorted diplomats then politely clapped, too.”

Direcionamento para Solução	<p>O jornal destaca a nota divulgada pela Associação dos Diplomatas Brasileiros (ABD) em prol da urna eletrônica: “Desde sua implantação, em 1996, o sistema brasileiro de votação eletrônica é objeto de reiteradas demandas de cooperação internacional de transferência de conhecimento e tecnologia. Ao longo desse tempo, a diplomacia brasileira testemunhou sempre elevados padrões de confiabilidade que se tornaram referência internacional indissociável da imagem do Brasil como uma das maiores e mais sólidas democracias do mundo”, afirma o comunicado da associação.” O jornal aponta a nota do Itamaraty que também se manifestou contra a PEC, sustentando que a natureza do cargo de embaixador “recomenda distanciamento da política partidária.” Ademais, a Folha afirma que “o país tem um déficit na representação das chefias de missões diplomáticas em Brasília”, indicando a necessidade de se manter diplomatas dentro do país para melhorar as relações externas.</p>	<p>O jornal aponta que as provas de Bolsonaro sobre as urnas não estarem funcionando, vem sendo desmascaradas por agências de verificação de fatos e autoridades eleitorais: “Many of those videos have been debunked by fact-checking agencies and election authorities.” O jornal afirma que, segundo a agência é liderada pela Suprema Corte e afirmou que: “hackers could not get access to the voting machines or change vote totals.” A agência publicou após a palestra, uma lista de 20 fatos sobre as reivindicações de Bolsonaro, enviando aos diplomatas. A matéria informa também a manifestação de outros países, afirmando que Funcionários dos Estados Unidos e da Europa, por exemplo, responderam ter fé nos sistemas eleitorais brasileiros. Há destaque para a fala do presidente Americano: “President Biden stressed the importance of respecting democratic institutions in his meeting with Mr. Bolsonaro in June.”</p>
------------------------------------	---	--

Tabela 4. Reportagens do Eixo de Análise 4.

Fonte: Desenvolvimento próprio (2022).

Porém, é interessante levar em consideração que, segundo Patrícia Campos Mello (2020), com o intuito de “ouvir os dois lados” e manter o equilíbrio a mídia se coloca muitas vezes num lugar de “falsa equivalência”. Isso significa que a mídia tradicional cria espaços para os seus próprios opositores se valerem dela. Por exemplo, no título da Folha: “Bolsonaro decide nomear seu filho Eduardo como embaixador nos EUA.” Não há exatidão nessa afirmação, o correto seria: “Bolsonaro decide nomear seu filho Eduardo como embaixador nos EUA. Até hoje nenhum presidente brasileiro nomeou um membro da família para um cargo diplomático. O Brasil é conhecido por sua exigência na eleição dos diplomatas.” Nesse tentar concordar e discordar com os políticos, ou seja, ao praticar a falsa equivalência, a imprensa prejudica ainda mais os jornalistas. A autora aponta outro erro relevante que pode ser cometido pela mídia que é noticiar os absurdos falados por presidentes populistas, como, por exemplo, as frases polêmicas de Trump e Bolsonaro. Um exemplo disso, é a fala de Jair Bolsonaro publicada pelo Twitter “The Brazilian people WON’T BE ANYONE’S GUINEA PIG”⁴ e republicada pelo NYT como demonstrado na Tabela 3. Ao publicar suas declarações mentirosas ou ofensivas, os jornalistas, por meio das mídias tradicionais, acabam legitimando e reverberando seus disparates e, assim, contribuem, mesmo que involuntariamente, para o marketing político de demagogos populistas e campanhas de manipulação da opinião pública.

4 “Os brasileiros não serão ratos de laboratório de ninguém” (Tradução da autora).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que há uma perda considerável para a diplomacia brasileira, principalmente a partir da gestão de Ernesto Araújo, quando ocorre uma mudança drástica na condução da política externa do Brasil. Nesse momento, deixa-se de lado os princípios de pacifismo, universalidade, e multilateralismo, e passa-se a direcionar a diplomacia para a relação bilateral com os Estados Unidos, utilizando-se de discursos agressivos, autoritários e xenofóbicos, como foi o caso das atitudes com a China. Posteriormente, há uma intervenção do governo de Jair Bolsonaro na tentativa de mudar a rota ou equilibrar diplomaticamente as relações internacionais. Para um país, perde-se muito quando um governo passa por um período, mesmo que curto, de entraves e desencontros nas vias diplomáticas. Mesmo com a demissão de Ernesto Araújo, as sequências de erros criaram situações complexas e delicadas que afetaram a credibilidade e a confiança no Brasil. Cicatrizes tais que precisarão ser suturadas às custas de muito empenho e, provavelmente, ao longo de muito tempo.

Entretanto, isso não acontece apenas no cenário internacional, visto que as relações diplomáticas têm raízes estruturadas na política interna, há uma quebra de valores democráticos vistos claramente durante a pandemia e mostrados pelas reportagens. O jornalismo participa ativamente da experiência de instituição do que se entende como realidade. Por isso, analisar as perspectivas da correlação entre o campo do jornalismo e das relações internacionais também é perceber o desempenho que estas estruturas têm dentro da organização social. Nestas análises foi possível observar a distinção entre informação e opinião, na tentativa de evitar a manipulação da realidade. O uso de falas diretas do presidente e de sua equipe, a produção imagética dentro do contexto da realidade, as fontes de referências utilizadas nas reportagens, são exemplos de um jornalismo como quarto poder, um jornalismo que é ativo como “um instrumento de reforma da sociedade, aliás o principal instrumento para obrigar o governo a efetuar as reformas sociais” (TRAQUINA, 2005, p. 49). Porém, ao mesmo tempo, as análises demonstram que há fraquezas de estruturas que facilitam que a instituição jornalística seja corrompida.

Em vista de manter seu desempenho em prol de suas funções é necessário que a mídia, com as constantes mudanças tecnológicas, tenha, por exemplo, uma regularização com códigos de conduta, visando a transparência e a obliteração da centralização da notícia. O fato de o ambiente global ter se tornado um ambiente mais hostil requer do governo ferramentas ainda mais eficientes quando o assunto é a diplomacia. As análises demonstram que a mídia reportou os líderes populistas Bolsonaro e Trump, como figuras transgressoras, com condutas erráticas e incoerentes que vão ao oposto da diplomacia tradicional. E que, portanto, a comunicação institucional, é uma peça-chave para o fortalecimento da diplomacia brasileira no contexto global. O fato de as análises corresponderem a um período de crise mundial torna o tema coerente tanto para o

jornalismo quanto para as relações internacionais. Assim, pode-se perceber a importância dos meios de comunicação para o conhecimento e a definição do que está acontecendo em outras nações, mesmo que haja uma influência entre um e outro por meio da produção da notícia.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. **Padrões de Manipulação na Grande Imprensa**. Fundação Perseu Abramo. 2016.

AMARAL, Lilian de Andrade. **A Influência da Mídia na Política Externa dos Países**. Universidade de Brasília. Brasília. 2011.

ARAÚJO, Ernesto. **Por um Reset Conservador-Liberal**. 2020. Disponível em <https://www.metapoliticabrasil.com/post/por-um-reset-conservador-liberal> . Acesso em 8 ago. 2022.

BOMFIM, Ivam. **Construindo realidades**: uma perspectiva de interações entre Jornalismo e Relações Internacionais. Comunicação & Inovação, São Caetano do Sul, vol. 13, n. 25 (29- 36) jul-dez 2012.

DALDEGAN, William; SOUSA, Ana Tereza L. M. de. **Soft power brasileiro**: uma análise da política externa em tempos pandêmicos. Conjuntura Global, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 212-230, 30 jun. 2021. Universidade Federal do Paraná.

LAFER, Celso. **Relações Internacionais, Política Externa e Diplomacia Brasileira**. Pensamento e Ação. Volume I. Fundação Alexandre Gusmão. Brasília. 2018.

LEVITSKI, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução Renato Aguiar. 1ª edição. Rio de Janeiro. Zahar. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **A Análise do Discurso e suas Fronteiras**. Revista Matraca, rio de janeiro, v.14, n.20, p.13-p.37, jan./jun. 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gêneros do discurso e web**: existem os gêneros web? Revista da ABRALIN, v. 15, n. 3, 17 jan. 2016. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1274> . Acesso em: 22 jun. 2022.

MCQUAIL, Denis. **Teoria da comunicação de massas**. Tradução de Carlos de Jesus. Revisão científica de Cristina Pontes. Edição Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2003.

MELLO, Patrícia C. **A Máquina do Ódio**. Companhia das Letras. 2020

OSBORN, Catherine. **Bolsonaro Made Brazil a Pandemic Pariah**. In: *Foreign Affairs*, July 7, 2020. Disponível em <https://www.foreignaffairs.com/articles/brazil/2020-07-07/bolsonaro-made-brazil-pandemic-pariah> . Acesso em 8 ago. 2022.

PECEQUILO, Cristina S. **Introdução às Relações Internacionais**. Temas, Atores e Visões. Editora Vozes. 2012.

SPEKTOR, Matias. **Democracia em risco 22 ensaios sobre o Brasil**. Capítulo Diplomacia da Ruptura. Companhia das Letras. 2019.

SOARES, Ingrid. **Após saída de Araújo e Salles Itamaraty tenta reconstruir pontes**. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/07/4936967-apos-saida-de-araujo-e-salles-itamaraty-tenta-reconstruir-pontes.html> . Acesso em 17 ago. 2022.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**. Porque as notícias são como são. Volume I. Florianópolis. Editora Insular. 2005.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**. A tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional. Volume I. Florianópolis. Editora Insular. 2008.

Periódico Folha de S.Paulo

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/07/bolsonaro-diz-que-pode-indicar-seu-filho-eduardo-como-embaixador-nos-eua.shtml> Acesso em: 17 jun. 2022.

<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/06/bolsonaro-explora-dado-nao-conclusivo-das-oms-para-defender-flexibilizacao-da-quarentena.shtml> Acesso em: 18 jun. 2022.

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/acuado-bolsonaro-muda-discurso-da-vacina-mas-insiste-em-conflitos-para-inflamar-base.shtml> Acesso em: 19 jun. 2022.

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2022/07/bolsonaro-consolida-enfraquecimento-do-itamaraty-com-mentiras-a-embaixadores.shtml> Acesso em: 19 jun. 2022.

Periódico The New York Times

<https://www.nytimes.com/2019/07/12/world/americas/jair-bolsonaro-son-ambassador.html> Acesso em: 17 jun. 2022.

<https://www.nytimes.com/2020/06/13/world/americas/virus-brazil-bolsonaro-chloroquine.html?searchResultPosition=1> Acesso em: 18 jun. 2022.

<https://www.nytimes.com/2021/03/15/world/americas/brazil-vaccine-china.html?searchResultPosition=5> Acesso em: 19 jun. 2022.

<https://www.nytimes.com/2022/07/19/world/americas/brazil-bolsonaro-election-fraud-claim.html?searchResultPosition=1> Acesso em: 19 jun. 2022.

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO - Doutoranda em Estudos Literários (FCLAr/UNESP) e professora que ministra, desde o segundo semestre de 2022, no curso de graduação em Letras da FCLAr/UNESP, disciplinas da área de Literatura, a convite do departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da FCLAr/UNESP, mediante pagamento de auxílio financeiro didático acumulativo com a bolsa vigente (CAPES/PROEX). No doutorado, seu projeto de pesquisa é sobre a intertextualidade entre os romances de Dulce Maria Cardoso e suas epígrafes de Dulce María Loynaz, e está sendo realizado sob orientação da Profa. Dra. Guacira Marcondes Machado Leite. É bacharela e licenciada em Letras - português/inglês (UNESP, 2017), mestra em Estudos Literários (UNESP, 2019) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UTFPR, 2020). Na graduação, desenvolveu Iniciação Científica Departamental, cujo título foi “Traços do Surrealismo na composição de A torre da Barbela, de Ruben A.”, em que foram investigados aspectos do Surrealismo no romance que constituiu o corpus da pesquisa, que recebeu Menção Honrosa no Congresso de Iniciação Científica da UNESP em 2016. A Iniciação Científica foi realizada sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Valéria Zamboni Gobbi e sob a coorientação da Profa. Dra. Tania Mara Antonietti Lopes. Ainda na graduação, foi monitora voluntária e, posteriormente, bolsista de Literatura Portuguesa, sob supervisão da Profa. Dra. Renata Soares Junqueira, momento em que teve a oportunidade de ministrar aulas eletivas para sua própria turma. Já no mestrado, foi bolsista CNPq e, na dissertação intitulada “A não-pertença em Os meus sentimentos, de Dulce Maria Cardoso”, criou uma definição autoral do sentimento de não-pertença, nomeado de diferentes formas pelos pesquisadores de língua portuguesa, mas, até aquele momento, a então mestranda não encontrou definições para o termo. Essa criação teve como baliza teórica, principalmente, a psicologia social. Por fim, a pesquisadora averiguou a construção desse tema (não-pertença) pelas categorias narrativas no romance estudado. A dissertação foi realizada sob orientação da Profa. Dra. Maria Célia de Moraes Leonel. Na especialização, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira, averiguou o problema do ensino de dissertação argumentativa no contexto pré-vestibular, propondo uma metodologia de ensino para tal. Por fim, é membra do Corpo Editorial (Conselho Técnico-Científico) da Atena Editora, tendo como responsabilidade a organização de e-books da área de Literatura.

A

Apraxia 75, 76, 78, 79, 83, 84

Arte 16, 19, 22, 91, 94, 107, 119, 170, 171, 172, 176, 186, 187, 190, 191, 192

Autismo 80, 81, 82, 83, 84, 85

C

Clarice Lispector 26, 29, 190

Corpo 28, 56, 68, 69, 80, 94, 101, 104, 110, 111, 113, 116, 153, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 192, 207, 215

D

Deficiência 44, 49, 50, 54, 55, 58, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

Despertar 46, 98, 100, 101, 105, 106, 107

Diplomacia 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 210, 211, 212, 213

E

Educação 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64, 117, 118, 122, 127, 155, 163, 186

Educação básica 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Educação infantil 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41

Ensino 31, 38, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 86, 118, 119, 120, 121, 127, 170, 172, 175, 215

Escola 31, 32, 37, 38, 43, 45, 46, 73, 83, 118, 122, 173

F

Fala 16, 17, 29, 50, 53, 57, 66, 68, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 103, 104, 112, 115, 116, 119, 162, 170, 175, 200, 201, 203, 206, 207, 208, 211

H

Hélio Oiticica 186, 187, 189, 191, 192

História 20, 23, 33, 46, 52, 56, 63, 66, 67, 73, 83, 93, 94, 95, 96, 105, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 151, 152, 158, 159, 160, 169, 172, 175

História ocidental 151

I

Identidade 15, 20, 32, 37, 44, 45, 47, 59, 60, 65, 66, 67, 72, 118, 122, 125, 126, 127, 169, 178, 179, 191, 197

Inclusão 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 61, 83, 151, 157, 158

J

John Dewey 170, 176

L

Lei Maria da Penha 58, 109, 113, 116

Literatura Brasileira 25, 26

Literatura Portuguesa 86, 87, 215

M

Memória 49, 50, 52, 53, 56, 59, 65, 68, 69, 72, 73, 112, 113, 115, 116, 117, 166, 169, 172, 173, 174, 179, 205

Mídia 193, 195, 196, 197, 198, 203, 204, 209, 211, 212, 213

Monitoria 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

Música 30, 31, 32, 35, 36, 37, 40, 41, 171, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 190, 191

O

Outlander 159, 160, 161, 162, 166, 168

P

Poética 16, 19, 84, 169, 186, 187, 191

Política 22, 45, 55, 62, 63, 113, 155, 157, 187, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213

R

Recondicionamento 193

Reflexão 42, 61, 83, 87, 88, 114, 167, 172, 180, 186, 190

Romance 23, 26, 27, 28, 29, 89, 90, 94, 95, 96, 160, 162, 163, 167, 215

S

Sexualidade 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 168

Silêncio 73, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 167, 210

Sonho 15, 17, 94, 98, 100, 101, 105, 106, 107, 171, 175

T

Tradição 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 193, 194, 196

Traumático 98, 99, 100, 107

V

Violência 57, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 209

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

DISCURSOS E POLÍTICAS 2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

DISCURSOS E POLÍTICAS 2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br